



Women&Education

Rivista semestrale

anno I • N. 1 • giugno 2023

Bambine e donne in educazione



COMITATO SCIENTIFICO ED EDITORIALE**Direzione**

Simonetta Ulivieri, Università di Firenze

Comitato di Direzione

Mercedes Arriaga Florez, Universidad de Sevilla
Giuseppe Burgio, Università degli Studi di Enna “Kore”
Antonella Cagnolati, Università degli Studi di Foggia
Carmela Covato, Università degli Studi di Roma Tre
Francesca Dello Preite, Università degli Studi di Firenze
Anna Grazia Lopez, Università degli Studi di Foggia
Teresa Rabazas Romero, Universidad Complutense de Madrid
Gabriella Seveso, Università degli Studi di Milano “Bicocca”

Comitato d’Onore

Franco Cambi, Università di Firenze
Consuelo Flecha García, Universidad de Sevilla
Franca Pinto Minerva, Università degli Studi di Foggia
Luisa Santelli Beccagato, Università degli Studi di Bari “A. Moro”

Comitato Scientifico

Anna Antoniazzi, Università degli Studi di Genova
Anna Ascenzi, Università degli Studi di Macerata
Susanna Barsotti, Università degli Studi di Roma Tre
Federico Batini, Università degli Studi di Perugia
Francesca Borruso, Università degli Studi di Roma Tre
Vittoria Bosna, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Lisa Brambilla, Università degli Studi di Milano “Bicocca”
Carlo Cappa, Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”
Rosanna Cima, Università degli Studi di Verona
Giuseppina D’Addelfio, Università degli Studi di Palermo
Daniela Dato, Università degli Studi di Foggia
Barbara De Serio, Università degli Studi di Foggia
Antonia De Vita, Università degli Studi di Verona
Martina Ercolano, Università degli Studi di Napoli “Suor Orsola Benincasa”
Rosa Gallelli, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Manuela Gallerani, Università degli Studi di Bologna
Rossella Ghigi, Università degli Studi di Bologna
Carla Ghizzoni, Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano
Valentina Guerrini, Università degli Studi di Sassari
Manuela Ladogana, Università degli Studi di Foggia
Silvia Leonelli, Università degli Studi di Bologna
Isabella Loiodice, Università degli Studi di Foggia
Stefania Lorenzini, Università degli Studi di Bologna
Maria Rita Mancaniello, Università degli Studi di Siena
Barbara Mapelli, Università degli Studi di Milano “Bicocca”
Laura Marchetti, Università Mediterranea di Reggio Calabria
Francesca Marone, Università degli Studi di Napoli “Federico II”

Elisabetta Musi, Università Cattolica del Sacro Cuore - Piacenza
Silvia Nanni, Università degli Studi dell'Aquila
Rosy Nardone, Università degli Studi di Bologna
Tiziana Pironi, Università degli Studi di Bologna
Debora Ricci, Universitat de Lisboa
Maria Grazia Riva, Università degli Studi di Milano "Bicocca"
Carla Roverselli, Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"
Elisabetta Ruspini, Università degli Studi di Milano "Bicocca"
Giulia Selmi, Università degli Studi di Parma
Maria Teresa Trisciuzzi, Libera Università di Bolzano
Maria Tsouroufli, Brunel University London
Elena Zizioli, Università degli Studi di Roma Tre

COMITATO DI REDAZIONE

Responsabile

Francesca Dello Preite, Università degli Studi di Firenze

Editors

Michela Baldini, Università degli Studi di Firenze

Dalila Forni, Università degli Studi di Firenze

Contatti

Via Laura, 48, 50121, Firenze

w&e@pensamultimedia.it

https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/women_education/about/contact

ISSN 2975-0105 (online)



Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce

tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it • www.pensamultimedia.it

La rivista, consultabile in rete, può essere acquistata nella sezione e-commerce del sito www.pensamultimedia.it

editing e stampa Pensa MultiMedia - Progetto grafico di copertina Enzo De Giorgi

-
- 1 **Simonetta Ulivieri**
Editoriale | Dalla parte delle bambine
-
- 3 **Simonetta Ulivieri**
Girls' education in 20th century Italy | *L'educazione delle bambine nel Novecento italiano*
-
- 13 **Michela Baldini**
Migrant girls between reality and literature within the nineteenth and twentieth centuries | *Bambine migranti tra realtà e letteratura tra Otto e Novecento*
-
- 18 **Gabriella Seveso**
Educare insieme? Il dibattito sulla coeducazione all'inizio del Novecento nelle pagine della rivista milanese "La Coltura Popolare" | *Educating together? The debate on co-education at the beginning of the 20th Century in the pages of the Milanese journal La Coltura Popolare*
-
- 23 **Maria Teresa Trisciuzzi**
Anne of Green Gables. Female portraits of childhoods in the Lucy Maud Montgomery's coming-of-age novels | *Anna dai capelli rossi. Ritratti di infanzie al femminile nei romanzi di formazione di Lucy Maud Montgomery*
-
- 30 **Teresa Rabazas, Carlos Sanz e Miriam Revuelta**
Género y tecnología educativa durante el franquismo en España. Usos y representaciones a través de la fotografía | *Gender and educational technology in spanish Francoism. Uses and representations through photography*
-
- 37 **Francesca Borruso**
«Parliamo d'amore non di sesso soltanto». L'educazione sentimentale nel «Giornale dei genitori» di Ada Gobetti | *«Let's talk about love, not just about sex». Sentimental education in the "Parents' Journal" by Ada Gobetti*
-
- 41 **Barbara Mapelli**
Donne a scuola. Scolarità e processi di crescita femminile nella seconda metà del Novecento | *Women at school. Female education and growth processes in the second half of the 19th Century*
-
- 46 **Maria Grazia Riva**
Ancora: tra fedeltà e autonomia. Il complesso e attuale intrico emotivo nella relazione madre-figlia | *Again: between loyalty and autonomy. The current and complex emotional tangle in the mother-daughter relationship*
-
- 51 **Anna Grazia Lopez**
Sul corpo delle bambine: nuove forme di violenza nei social media | *On girls's bodies: new forms of violence on social media*
-
- 55 **Giuseppe Burgio**
Maschilità e cure paterne: Educare alla libertà di essere se stessi | *Masculinity and paternal care. Educating to the freedom to be oneself*
-
- 60 **Federico Batini**
Come Biancaneve? Modelli educativi di genere impliciti nelle fiabe | *Like Snow White? Implicit gender educational models in Fairy Tales*
-
- 65 **Susanna Barsotti**
La storia di Mina. L'educazione di una bambina nella letteratura per l'infanzia contemporanea | *My name is Nina. The education of a little girl in contemporary children's literature*
-
- 70 **Francesca Dello Preite**
Girls with a migrant cultural background: school experiences through self-narrative | *Ragazze con background culturale migratorio: vissuti scolastici attraverso la narrazione di sé*
-

- 75 **Federico Zannoni**
Saranno donne: fughe, sperimentazioni, difficoltà e conflitti delle adolescenti figlie di immigrati | *They will be women: runaways, experimentations, difficulties and conflicts of teenage daughters of immigrants*
-
- 80 **Dalila Forni**
Princesses and wild girls. New female identities in animated cinema for young viewers | *Principesse e ragazze selvagge. Nuove identità femminili nell'animazione per l'infanzia*
-

RECENSIONI

- 86 A. Altamura, *Servizi per l'infanzia 0-6. Principi pedagogici e prospettive educative di un sistema in divenire*, ETS, Pisa, 2023
Angelica Disalvo
-
- 88 F. Borruso, *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà*, FrancoAngeli, Milano 2019
Michela Baldini
-
- 90 A. Cagnolati, T. Rabazas Romero (a cura di), *Tra carte e parole. I sentieri della ricerca storico-educativa nell'area mediterranea*, TAB, Roma 2023
Miriam Revuelta Vidal
-
- 91 F. Dello Preite (a cura di), *Femminicidio violenza di genere e globalizzazione*, PensaMultiMedia, Lecce 2019
Serena Dati
-
- 93 S. Lorenzini, M. Cardellini (a cura di), *Discriminazioni tra genere e colore: Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, FrancoAngeli, Milano 2018
Antonio Raimondo Di Grigoli
-
- 95 M. Rizzo, *Tre generazioni di donne tra qui e altrove. Uno sguardo pedagogico alla grande migrazione interna italiana*, FrancoAngeli, Milano 2021
Giada Prisco
-
- 97 B. Tobagi, *La Resistenza delle donne*, Einaudi, Torino 2022
Dalila Forni
-

Editoriale

Dalla parte delle bambine

Simonetta Ulivieri

Professoressa Emerita | Università di Firenze | simonetta.ulivieri@unifi.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

Citation: Ulivieri S. (2023). Dalla parte delle bambine *Women & Education*, 1(1), 1-2.

Corresponding author: Simonetta Ulivieri | simonetta.ulivieri@unifi.it

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-1-01-23_01

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

Questa rivista nasce dalla consapevolezza che a seconda di come educiamo bambine e bambini, donne e uomini, cambia il modo di vedere il mondo, di definirlo, come è stato per millenni, in maniera univoca, ponendo all'apice la parola maschile, la cultura maschile, il corpo sessuato maschile.

Le bambine e le donne sono state silenziate, poste ai margini, considerate irrilevanti, la “costola” di Adamo.

Il nostro approccio epistemologico è quello di ri-considerare il mondo e tutte le sue espressioni in termini umani, come un prodotto antropologico, sociale, culturale composto da persone diverse, attraverso il riconoscimento del “valore di genere”, guardando al femminile come una grande risorsa dell'umanità e al femminismo come una modalità di rivoluzionare le presenti asimmetrie, riconoscendo la ricchezza espressa da ogni individuo, al di là della sua identità sessuale, religiosa, etnica.

Le ricerche relative al *gender* hanno lo scopo di individuare storicamente le tracce della presenza femminile e prospettare una nuova società dove sia attivo un riconoscimento di questa presenza differente, non conforme, né riconducibile al maschile. Le donne sono sempre state guardate da uno sguardo maschile e narrate da un pensiero maschile, che le ha proposte con finalità considerate utili ai maschi.

È quindi importante per le donne e per gli uomini acquisire la consapevolezza di questa voce diversa, ma non inferiore che solo da poco tempo si è affacciata nella cultura e nella storia.

Abbiamo deciso di dedicare il primo numero di questa rivista alle bambine, perché come scrive Elena Gianini Belotti, nel suo piccolo/grande libro *Dalle parte delle bambine*, edito cinquant'anni fa, nel 1973, occorre sottolineare e stigmatizzare un processo socio-culturale in base al quale proprio le bambine hanno ricevuto a lungo un imprinting formativo che indicava loro percorsi esistenziali inferiorizzanti e votati alla dipendenza e alla subalternità. Insomma la loro formazione era sì diversificata, ma per costruirle inferiori, guardandole e facendole sentire fin dai primi anni di vita come soggette a percorsi formativi tendenti a collocarle in ruoli subordinati, in famiglia, nella scuola, nel mondo del lavoro, in politica, etc., mettendo in relazione i processi formativi con varie modalità di stimolare le piccole a comportamenti “femminili”, ovvero leggiadri, leziosi, seduttivi.

Questa situazione risulta tutta a sfavore del sesso femminile. La cultura alla quale apparteniamo si serve di tutti i mezzi a sua disposizione per ottenere dagli individui dei due sessi il comportamento più adeguato ai valori che le preme conservare e trasmettere, tra questi anche il mito della naturale superiorità maschile, e quello speculare della naturale inferiorità femminile.

Tutti i saggi qui raccolti cercano di rivedere in forma critica quella che è stata dal secolo scorso ad oggi la formazione limitata e limitante delle bambine, riletta attraverso i percorsi familiari, scolastici, letterari e in senso lato pedagogici a loro destinati. Interessante quando nei vari interventi, oltre all'analisi critica e di denuncia pedagogico-sociale, emergono visioni nuove, aperte di una formazione che guarda al riconoscimento delle varie diversità, attraverso operazioni di empowerment del linguaggio, della politica, delle opportunità, dei progetti di vita.

Alla costruzione di modi nuovi di guardare alle donne del futuro deve orientarsi il mondo della ricerca pedagogica, e W&E rappresenta un utile centro di aggregazione e di impegno per chi intende lavorare in questa direzione di libertà e di liberazione.

Girls' education in 20th century Italy L'educazione delle bambine nel Novecento italiano

Simonetta Ulivieri

Professoressa Emerita | Università di Firenze | simonetta.ulivieri@unifi.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The twentieth century has been called 'the century of women', and we can therefore also consider it the century in which women saw their living conditions, parental relations, levels of education and freedom in life, sentimental, work and social choices profoundly change.

In the last century, female identity has changed considerably and a new way of growing up as women has become established, through the realisation of self-esteem, self-assertion and empowerment. Equal relationships are created in the relationship between partners, sexual liberation and planned and conscious maternity choices spread, with the affirmation of new models and lifestyles (Ulivieri, 1992). The lives of girls and young women are increasingly marked by new gender rights, in the family, in society, in the world of work (Ulivieri, 1999).

KEYWORDS

Girls/young women, middle-class childhood, education, child labor, children's rights.

Bambine/ragazze, infanzia borghese, istruzione, lavoro minorile, diritti dell'infanzia.

Il Novecento è stato definito "il secolo delle donne", e quindi possiamo considerarlo anche il secolo in cui le bambine hanno visto profondamente cambiate le loro condizioni di vita, le relazioni parentali, i livelli d'istruzione e di libertà nelle scelte di vita, sentimentali, lavorative, sociali.

Nel secolo scorso è cambiata notevolmente l'identità femminile e si è andato affermando un modo nuovo di crescere come donne, attraverso la realizzazione dell'autostima, dell'autoaffermazione e dell'empowerment. Si creano rapporti paritari nella relazione tra partners, si diffondono la liberazione sessuale e scelte di maternità programmate e consapevoli con l'affermazione di nuovi modelli e stili di vita (Ulivieri, 1992). La vita delle bambine e delle giovani donne è sempre più contraddistinta da nuovi diritti di genere, in famiglia, nella società, nel mondo del lavoro (Ulivieri, 1999).

Citation: Ulivieri S. (2023). Girls' education in 20th century Italy. *Women & Education*, 1(1), 3-12.

Corresponding author: Simonetta Ulivieri | simonetta.ulivieri@unifi.it

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-1-01-23_01

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Childhood in the Twentieth Century

The Twentieth Century can be defined as “the century of girls and boys” considering educational styles, living conditions, and the rights of female childhood. It is possible to undertake a journey in the history of our country, and more generally in the social and cultural history of Western civilisation, since in other areas of the world the life of children, of all children, remains in dramatic conditions of stagnation and pure survival, worsened perhaps by the interventions of an economic and cultural neo-colonialism which, in addition to depauperating countries that are already poor, exports conflict and genocide and spreads the worst needs of consumerism and the sex trade, contributing to exploiting in every way, physically and psychologically, a derelict and wounded childhood (Sereny, 1986; Cambi, Ulivieri, 1990). A series of factors should be emphasised here, factors that have been making the condition of childhood easier and more human, mostly considering girls.

Four phenomena that progressively spread throughout the 20th Century deserve to be emphasised: 1) the reduction of infant mortality and disappearance of infanticide and abandonment; 2) the diffusion of voluntary birth restriction; 3) the affirmation of a new collective mentality that places children at the centre of family life, loving them and valuing them regardless of their gender; 4) the diffusion of social processes of care and the birth and rooting of educational policies for children diffused throughout the territory (Sarsini, 2012).

The first important fact to be noted during the 20th Century is the close disappearance of infant mortality at a newborn age (Cambi, Ulivieri, 1988). Greater care for child health and hygiene, together with a better diet, promoted by the rise and spread of pediatrics, made this achievement possible, compared to previous centuries when infant mortality was very high, increasing in years of economic crisis and severe food shortages, when bad weather and poor harvests were accompanied by periods of war and political uncertainty. In these situations, child abandonment had a considerable increase, combined with anti-female prevention, which led to a greater suppression or abandonment of new-born girls, early weaning of females compared to males, and less feeding of little girls compared to little boys (Di Bello, Meringolo, 1997).

The decrease in births, accompanied by a new attitude concerning the “female child”, has led to an acceptance of the son or daughter beyond his/her gender. Yet, the time is not far away when, still bound to an archaic view of life and to the predominance of the male sex over the female, mothers had more or less value in the eyes of their fathers and of the family and village community, depending on the sex of the newborn child, up to the point of forcing them to numerous and successive births, until the long-awaited male child was born. From the oral testimonies of Veronese peasant women of the early 20th Century we have a clear testimony of the distinction established between women with sons, or with only daughters, or even without sons. Having children did not improve the quality of life; on the contrary, it entailed an increase in tasks, work, often friction and conflict with the mother-in-law and the sisters-in-law, but not having children was a terrible situation, difficult to sustain. It meant disappointing fundamental expectations, failing in a “duty”, not being able to count on secure support in her husband’s family in the future and, above all, not having any hope for an improvement of her own condition. A woman who had sons could expect to attain, on the death of her in-laws, a position of power in a new family structure – reflected power, of course – that was extended over her children, but through them passed on to her husband, daughters-in-law, and grandchildren. “A woman who had only daughters was already deprived of this prospect; the woman who had none, in addition to personal disillusionment, carried with her the mockery, the more or less veiled reproach of not having known, of not having been able, to give children to her husband, to the family community” (Filippini Cappelletto, 1982, p. 46); even in the mothers’ memory the birth of sons, if they were born after daughters, is very precise and still recounted with satisfaction, due to the relevant role that the male son gave them in the family.

A final variant that we must take into account when outlining the history of girls in the 20th Century is the social dimension (Seveso, 2001a). In fact, in addition to gender difference, a gender considered different/inferior, what gave girls a social identity and made them very different from each other was their belonging to a certain class. In the largely rural Italy of a hundred years ago, there were in fact different types of childhood. First and foremost the peasant childhood, simple, sometimes crude and largely illiterate, which contrasted with a city childhood, which, if wealthy, had the “gilded” appearance of a middle-class childhood, dressed in lace and velvet, while if poor it was a childhood related to the urban, artisan, proletarian and even sub-proletarian classes, with characteristics of extreme poverty that favoured an early introduction to work and exploitation of daughters and sons (Ghizzoni, Polenghi, 2008).

The little girls of the 20th Century, of whom we retrace the existential destiny, are sometimes little peasants or little factory workers, initiated at a very early age to work in the fields and pastures, or in factories and artisan workshops, often exploited by inhuman bosses, entrusted by needy families. However, we can find also wealthy girls, precociously initiated into the role of “little women”. They appeared as dressed-up dolls who were taught to please and seduce through ornamental education (embroidery, drawing, singing, music, dancing, French language), strongly privatising their behaviour, to the point that once they became young, they often lacked the freedom to choose their marriages, which the family strongly supervised.

In the course of the century, as it will be discussed, the role of women, and therefore the role of girls, changes. The two World Wars, with all their atrocities, all their dramas from which childhood is by no means excluded, break down family systems of control, giving unimaginable freedom to women, girls and children; the abandonment of domestic roles, the hardships and/or persecutions suffered, the new economic autonomy, the approach to the great issues of politics, the desire for peace, all lead to greater gender awareness. This new autonomy, often achieved at great cost, from adult women, grandmothers, and mothers reverberates on daughters and granddaughters who start dreaming of a different destiny, which finally finds an expression in the great neo-feminism, when after 1968, and especially in the 1970s, the issue of building a world suitable for girls was raised (Gianini Belotti, 1973). Thus, there is a new look at new educational methods in the family and outside it, at new play spaces in the cities, at a new non-sexist publishing industry (Biemmi, 2010), at a different educational relationship between mothers and daughters (Loiodice, 2014), between teachers and pupils, at a more empathetic way of teaching and doing school, starting from the valorisation of gender difference (Dato, De Serio, Lopez, 2009).

It is evident, as Carmela Covato notes, that the autobiographical narration and the analysis of children's life stories contribute to restoring the materiality of such childhood experiences, subtracting them from the ambiguity of normative devices, whether latent or codified by ad hoc preconceptions (Covato, 2001).

2. Countryside girls

According to the 1901 Census (Sereni, 1968) girls and adolescents worked in the countryside in greater numbers than their city peers. Those girls who did not work directly in the fields had to perform domestic tasks, look after farm animals and look after younger sisters and brothers when their mother was at work. And it was the mother who initiated her daughter into work, who taught her the "woman's profession". According to Anna Bravo, the mother-daughter relationship is embodied in this initiation: "It starts early, when the child is 6-8 years old: her mother puts a stool under her feet to get her to the kitchen table, shows her how to spin and weave, do laundry with ash and water, keep house. It is a rudimentary apprenticeship, because domestic activities are rudimentary" (Bravo, 1997, p. 161). Egle Becchi notes that, mostly in the case of girls, "education is the reproduction of the identical" (Becchi, 1986, p. 23), carried out through careful pedagogical devices: the gesture, the example, the act of doing together with older women.

In agricultural work contexts, school as a tool for elementary education is often missing or too far away to be reached, but even when the girls attend it, they do it on an occasional basis, prioritising the family economy, which at times also needs the work of little girls. For country children, going to school was often a luxury, a pleasure. The work of small farmers' daughters is hard, school becomes a serene break, a wish based on the pleasure of reading, of understanding, of learning, but also of dreaming of another world. Little Iole, born in 1926, recounts:

Then I started to help my father and there were many jobs to be done: feeding the cows and chickens, doing the grass for the rabbits [...] There are many jobs a child can do in the country and so we all worked. I liked school a lot, I was happy going there, for me it was hours of earned rest. I got up every day at four o'clock and went with my father to the fields. Then I would bring, this around six o'clock, two cans of milk, my mother had milked the cows. I would take them to the village dairy and walk three kilometres [...] I did everything quickly because I had to get to school at eight o'clock and it was a kilometer away. I kept my shoes in my hand, though, so I didn't wear them out, but I was fast anyway. I did well at school and I liked reading, a lot. Even as a teenager I suffered because I had nothing to read and there was no money to buy books or newspapers. I remember I used to go on Sundays and pick up the papers that the lovers had used to sit on the benches or on the floor. And I would take them home and read them and dream (Nassetti, in Ulivieri, 2001, p. 281).

Of the agricultural work carried out by the girls, we are left with memories of numerous activities, sometimes very heavy and tiring. The army of rice-workers who populated the plains of the Veronese, Pavese and Novarese areas at the turn of the century, working for hours in the sun with their feet in the water, often emigrating from neighbouring countries, were very young, half of them was under the age of fifteen (Spectator, 1907). Often the girls and boys were hired as seasonal labourers to take the animals out to pasture. Shepherd girls and boys lived their lonely conditions with sadness, which was often accompanied by hunger, because sometimes, out of greed, the masters did not feed their workers adequately; when the living conditions became intolerable, the little girls and boys fled and returned home. One woman recounts her experience as a sad and mistreated child:

They rented us like calves. Our parents were forced to rent us out, there was misery, they didn't even have bread to give us. I remember being there in the square with many others, me with my little bundle and four rags inside. I was crying [...] the others were crying too. We were children to keep at home, not to be rented out. I went to people who had many cattle, fifteen, or twenty cows, but they gave me little or nothing to eat. A little soup, a piece of hard bread in the bread bag, and then all day in the pasture. The next year they rented

me out again, and even there they gave me little or nothing to eat, and I ran away. I bundled up and found my way home. My parents, as soon as they saw me, realised: because one gets hurt immediately if ill-treated. Ah, once it was simply like that: the masters took advantage (Laugero, cited in Revelli, 1985, p. LXII).

It was not uncommon for girls to be “sold” to passing peddlers who, in addition to making them work, also sexually abused them and tried to sell them to others. In the farmsteads, the owners and their children would often threaten the servants, as they considered them almost their property, little lives to dispose of as they pleased. Or-
tensia, born in the Langhe in 1913, narrates about herself:

I started as a child to be a servant, I took on masters. We had little land, more coasts than fields, six sheep and six goats. My family was large, ten children one after the other, a great misery. When I was nine I was sold to a peddler, they sold me for five liras, but he used me as a slave. The first day he said to me: – Do you know how to kiss? –. The next day he makes love to me and wants me to make love to others. I ran away, I went to the farmsteads as a *serventa*, I lived like that until I was almost twenty (quoted in Revelli, 1977, vol. II, pp. 202-203).

The rape of girls and young women was so widespread in the countryside that there was no place where it was not practiced. The victim could be raped under a bridge, or along the bank of a river while doing her washing, or in a forest while collecting wood, or while grazing, or while working in the fields, or while going to the spring to draw water, or while tending animals at the farm, or even while at home alone. If there were no complications (serious physical ailments and/or pregnancies), the violence was often not even reported and denounced by the girls and young women, either because they were threatened by the rapist, or because they feared being accused of having complacently suffered the act of violence.

The practice of hiring girls and boys to take animals out to pasture survived into the post-World War II period, when improved living conditions and the reduced number of children meant that this sad market came to an end in almost all parts of Italy (Loiodice, 1988). But among large families, the custom of giving some son or daughter to relatives or friends survives. We report the case of a little girl who, in the early 1950s, was entrusted by her parents to a country family. Lifestyles differed greatly between town and country. They lived only eighty kilometres from Rome, but in the houses there was no water, no electricity, and no bathroom. Water was collected at an outside well, there were oil lamps to provide light, and as a toilet they used the dunghill, the stable or some shrubbery. The little girl is barely six years old, but she is already entrusted with numerous tasks; one is that of washing dishes: to reach the marble sink she is put up on a stool. But what she can least endure is the task of taking the cows out to pasture at the arrival of summer. She is sent out to pasture alone so that the presence of other children will not distract her from looking after the cows. Melancholy then assails the little girl who, as an adult, remembers: “I still feel a squeeze in my heart at the memory of those hours that never passed, of the thought of the other children who had stayed behind to chatter in the farmyard, of the infinite silence that surrounded me, of the tender colours of spring whose arrival brought me anguish and loneliness” (Pennacchi, 1990, pp. 169-170).

3. Little girls working in the city

In urban areas, the condition of young workers employed in textile factories at a very young age was possibly even worse. At the end of the 19th Century, Northern Italian spinning mills employed ‘girls from 9 to 15 years of age’ who, like other factory workers, worked for fifteen hours a day, from four in the morning to eight in the evening, with a one-hour break from eleven to twelve (Pisoni Cerlesi, 1959, p. 26). The workplaces and the young workers are described as follows:

The factories are gloomy rooms with hermetically sealed windows, antiquated machines. At the spinning looms, at the tannery, at the basins filled with boiling water, dull, pale women work, dressed in rags, and they have little girls in front of them, who are also burnt-out, tired, humiliated. Those poor beings are constantly urged to work by the directors and by the factory assistants, armed with a cane (Ravera, 1951, p. 29).

In these environments, the air was mephitic and breathing heavy, so long stays in these factories caused asthma and lung diseases of various kinds in young girls. At the beginning of the 20th Century, moreover, out of every thousand deaths from lung disease, almost half were spinners and weavers, and the poor health of the young girls was certainly influenced by the premature deterioration they had suffered from an early age. In the spinning mills, girls were preferred to boys because of their dexterity in fine, prattognosic movements. For example, a report by the provincial doctor of Como states that working girls: “at an early age are obliged to stay the whole day, from sunrise to late night, locked up in more or less salubrious and ventilated workrooms in order to run after a spindle or tie a thread, tasks they are extremely suited to because of their small stature and the dexterity of their hands”

(in Osnaghi Dodi, 1972, p. 99). The girls were often so small that they were brought to work in people's arms. An exceptional eyewitness, Anna Maria Mozzoni, recounts having found in some factories "four-year-old girls at work alone, pale, sad, bewildered by the rigid discipline of the factory, tired to death and always standing in the same place, vigilant and silent, for 12, 14 and even 15 hours out of twenty-four" (Mozzoni, 1898).

With the introduction of the law "for the protection of women's and children's work" in 1902 (there had been a first, but unsuccessful, legislation concerning the protection of child labour in 1886), "outlawed" girls and boys were hidden in yarn boxes during factory inspections.

If factory work spared neither females nor males, girls from poor and deprived families in the city were given the job of going as shop assistants to some craftsmen's workshop. In affluent and already wealthy Milan in the early 20th Century, the figure of the "piscinina" was recurring, an almost adolescent girl employed by a milliner who wandered the streets of the centre accompanying her teacher, or alone to make deliveries. In the laboratories where little girls were employed, various activities took place: there were dressmakers and white seamstresses, but also glovemakers, hemmers, gilettresses, trousers-makers, and shirt-makers. The daily wage was miserable and the little workers ruined their eyes in dark and unhealthy environments, often working without time limits, also because the festive emergencies of some customers could prolong work into the night. These occupations were affected by seasonal trends and therefore inherently precarious. Moreover, they were based on an entirely personal working relationship, the one between master and apprentice, based on sympathy, patience and a shared commitment to work. However, since it was an asymmetrical relationship between adult women and little girls, such relationships often involved not only authority, but also physical violence, ranging from corporal punishment to unlimited labour exploitation, especially because these little girls had little protection from their family of origin, who only cared about the poor income they had to bring home every week (Taricone, Pisa, 1985).

This type of activity often constituted a risky work, precisely because the little ones were at the mercy of any ill-intentioned person. Moving alone in the urban fabric was dangerous. There are numerous cases of Milanese girls raped at the turn of the century, documented by Annarita Buttafuoco (1988) in her archival study on the little girls at the "Asilo Mariuccia".

Over time, the family's attitude to this violence changed. The behaviour of family members in the first decades of the century appeared surrendered and often resigned, as though the act of violence constituted a norm, while later on a greater awareness of the harm suffered and a stronger responsibility towards their daughters emerged. Sometimes paternal indignation is placated by financial compensation, the price of which is often negotiated. But the fathers hardly appear in these stories, whose script often involves family units composed only of women (illegitimate mothers, widowed mothers, grandmothers and orphaned granddaughters), apparently as if the aggressor had first evaluated the impossibility of potential violent revenge on the part of a family unit that is in itself weaker. The mothers, more than resigned, seem to be inert, unable to protect their daughters from an ancient evil, that of male violence, which perhaps they also suffered as children, receiving an imprinting they could not free themselves from and which in some cases made them complicit with the man.

Girls and young women formed a large part of the vast army of female service workers (maids, handmaids) that had been forming in the large cities of our country since the last century. Uprooted from their rural places of origin, unprepared to adequately perform the required professional tasks, forced to work unlimited hours for a few liras, subjected to the whims and harassment of high-ranking ladies, or worse, the new rich members of a greedy and exploitative bourgeoisie, servant girls were often beaten and abused (Baldini, 2022).

The little maids were also exposed to the sexual advances of the men of the house, especially the younger ones, but also others; the texts of the time define these advances, which were often real attempts at violence: "the provocative insistences of the shameless masters" or even "the seductions of corrupt husbands" (Tammeo, 1890); the masters would find it natural to experience their sexual initiation and to have relations with these maidens who, moreover, did not have a strong family network behind them to defend them. In fact, when they were considered dishonoured, or worse, if they got pregnant, they were thrown out of the house by their mistresses, eventually increasing the number of abandoned illegitimate children. Economic hardship and the difficulty of finding new "honest" employment after childbirth pushed the young women inexorably into prostitution. According to some scholars, the majority of the girls who were in service in Rome in the first decades of the century were young and very young peasant girls from the poorest areas of the Marche and Umbria countryside, who went to seek work in the big city, either out of poverty or to help their families. In an essay on Roman domestic servants, Arru recalled an old Sardinian servant who died in the 1980s, whose work in someone else's home had begun in the late 19th Century, when she was just seven years old, and had continued until the early 1970s, taking place for forty years with the same family and whose story, according to Arru, mirrors that of thousands of other women who had lived in service in Italy (Arru, 1985, p. 95).

Even at the beginning of the 1960s, 12-year-old girls from the poorest areas of the Modena Apennines, having finished the fifth grade, would leave for the city, either to Florence or Bologna, to work for small bourgeoisie

families in shops and clerical jobs. They were generally engaged in the most menial domestic services and childcare, in return for which they received food, lodging and the low wages agreed between parents and employers.

Working and living in someone else's home is certainly not just an ordinary job. The motivations for placing one's daughters to work outside the home with rich and influential families were different from choosing any other job. According to these logics, work was not just a search for wages, but for something more: the search for a home, for a family, for control, for protection, for positive relations even for the family of origin, which, thanks to the relationship of loyalty and affection, could ask for advice, loans, work placements for other relatives.

4. The daughters of the bourgeoisie

What image of themselves do the daughters of the Italian bourgeoisie of the first half of the century send us from old black-and-white photos? What kind of child model did the parents refer to when they educated, dressed and exhibited their little girls? Little girls with long, thin hair, so light it looked like silk, little girls with white, embroidered, fluffy dresses. Little girls with long, curly hair that the maids brushed for long periods of time and combed with huge coloured ribbons; little girls dressed in white marinara in the summer, with a blue marinara in the winter and on top a marinara coat too and a round hat with the name of one of His Britannic Majesty's ships written on the ribbon. This was the image of the daughters of the Neapolitan intellectual bourgeoisie and those of the entrepreneurial bourgeoisie in Turin. But a closer look in the pages of Susanna Agnelli (1975) and Elena Croce's (1979) childhood recollections – two paradigmatic childhoods illustrating the lifestyles of middle and upper middle-class families and their educational guidelines for their daughters in the first half of the century – reveals at times impatience, at others even suffering from the constraints that accompanied their privatised and constantly controlled daily lives. Instead, there was boredom over a rigid education, which mothers often had little to do with (caught up in other worldly activities) and which was entrusted to governesses and tutors they completely trusted. The life of bourgeois families in first Giolittian Italy and then in Fascist Italy often unfolded according to a ritual in which everyone, young and old, master and servant, played a role. Every bourgeois family has a set of servants who follow them on their travels, during summer holidays at the seaside or in the mountains, and who often serve them faithfully for life. An elderly Roman nobleman, born in 1906, recounts: "In the house, at that time (at the beginning of the century), there were five servants: nursemaid, a male and a female maid, and a helper for washing the laundry. At night, before going to bed, we would kiss daddy's hand. The girls would greet him with a bow" (Cardelli, in Ascoli, 1994).

When the Croce family travels by train on holiday from Naples to the Susa Valley, they move in a group, like a caravan. Nine people are part of the group: the father, the mother, four daughters, the old housekeeper, the cook, and the maid. Other houses, even more affluent, bustled with maids, waiters, chauffeurs, cooks, and butlers. In the Agnelli household, the governess is English (in other families the *schwester* is a German lady) and regulates the children's lives with determination, without indulging in the fears and anxieties of childhood. The children sleep in separate rooms and when little Suni is afraid of the dark at night and asks to be allowed a glimmer of light, Miss Parker allows no exceptions, because it is silly to be afraid:

When she left, for a while I could see the light of the playroom peeking out from the gap at the bottom of the door. Then when the light went out I was horrified to be in the dark. I would get up, go into my brothers' rooms and watch them sleep; it was as if they were not there because we could not talk to each other and they could not see me; it was as if I were dead; and I was even more afraid. I would go back to bed and pee to get a feeling of warmth and life. Sometimes I would scream. No one heard me, or if they did, they pretended not to hear me (Agnelli, 1975, p. 12).

Even the housekeeper at Croce's house "educated, exercised discipline with the rigidity and fanaticism of someone who belonged to a better world than the one that was coming along" (Croce, 1979, p. 41). The elderly Piemontese lady with Austrian ancestry passed on to little Elena, the eldest daughter, what she considered the best 'values' of childhood femininity: fragility, finesse, elegance, and the dignity of a princess. But the model of the young princess was by then outdated, obsolete, and even the "Corriere dei piccoli" reflected this, where delicate madamines no longer appeared, but where the protagonists from the Fascist period onwards were increasingly "little Italian girls", determined in their new uniforms, bold with their bob-cut hair, who put themselves forward in heroic episodes, perhaps by swimming to the rescue of some small child in difficulty and earning themselves a medal in the process (Seveso, 2001b).

The bourgeois model of the little girl, however, as a figure of elegance and gracefulness, survived through the period of Fascism and even after the Second World War, until the 1950s, when it extended from the top down, becoming the respectable and dominant model in the middle classes. Basically, at leisure occasions, at birthday

parties, at family gatherings, little girls continued to be dressed up like dolls, “submerged in bows and ribbons, ruffles and leaflets, flowers and little flowers” (Magnani, 1992, p. 82), the uniform was only worn at school.

5. Girls of the Fifties. The “daughters of Mary”

Studies on women’s history recognise in the Fifties a period that was somehow greyer than the previous decade, when the desire to overcome the war and the need to provide for family survival, and later the partisan struggle and the commitment to a reconstruction, had led women, especially the youngest, to become actively involved in social and political life. As the war came to an end, women returned to conditions and lifestyles that were closely tied to homemaking, women’s non-domestic work decreased, and a male-dominated family order was re-established, while the female and maternal role was reduced to family and domestic work (Groppi, 1996). Alongside structural factors leading to a strong demand for female ‘dedication’ and care for the family, the pressures resulting from the overall moderate restoration of Italian society in the 1950s should not be underestimated (Pescarolo, 2019).

The Church’s social and educational efforts are very incisive. In those years “the dream of a great system of control, management and promotion of the Italian youth world is more vivid than ever in the minds of churchmen” (Tassani, 1997, p. 138; Caimi, 1988). Starting from the parishes (Borzomati, 1997), the traditional Catholic associationism is renewed and relaunched with a precise pastoral care for girls: every parish, for example, must have a male and a female oratory. In fact, it is considered necessary to cultivate in girls and young women a solid ethical-religious formation and a great sense of individual responsibility, so that they know how to avoid – these are the words of “Civiltà Cattolica”, the authoritative organ of the Jesuits – “the anti-religious spirit drawn from schools or from socialism, and the flattery of new ideals, all aimed at pleasure” (Cavalli, 1948, p. 338).

This new strong wave of religious proselytism reached the girls, who were organised according to age groups: the Angioletti (from birth to 4 years old), the Piccolissime (from 4 to 6 years old), the Beniamine (from 6 to 10-12 years old), the Aspiranti (from 10-12 to 14-16 years old), the Giovanissime (from 14-16 to 18 years old), and the Effettive (from 18 to 30 years old). The Effettive women form the main nucleus of the Female Youth of Catholic Action, which itself is subdivided into: Workers’ Youth, Student Youth, Rural Youth, Housewife Youth. Many places are reached by the new women’s apostolate, especially where social life is organised: children’s holiday camps, women’s workshops, cooperatives, after-school care, home economics courses, vocational courses, and factories. Women and girls are the main objects of what is called the “crusade for purity”; it is directed mainly against dancing and indecent fashion, which together with bad books, licentious illustrated magazines, improper shows, obscene beach immodesty, threaten to mislead young people along with radio and cinema.

In this rather sexophobic climate, where a political, economic and ideological clash is taking place between the Church and “materialism”, represented by left-wing forces, and where the same left-wing in turn accuses the Church of using exaggerated and monstrous slogans, and of exploiting “superstition, fear, and the ignorance of women” (Macciochi, 1953, p. 38), the girls grow up divided from the boys, far from street and playground games, in schools with strictly female sections, following their own and specific growth paths, where the celebration of the “first communion” in a certain sense anticipates the following celebration of marriage, as they are both marked by the white dress, symbol of purity and virginity. The cult of the Virgin Mary also regains strong vigour, particularly that of Our Lady of Lourdes; all little and young women are protected by the Virgin and for this reason they are considered “daughters of Mary” (Encyclopaedia Catholica, 1950; ad vocem: “Figlie di Maria” and “Figlie di Maria Ausiliatrice”). The model often proposed to girls is that of St. Maria Goretti, namely the achievement of holiness, even at the cost of sacrifice and death. In parish cinemas, *Cielo sulla palude* is shown: a film about the life of a young peasant girl who is killed because she rebels against rape and violence. Compared to an evil, ancient custom, that of the “normality” of violating young women, Maria Goretti represents a new model, even if dramatic and sacrificial, of refusing violence.

The first major occasion of social display which no Catholic family avoids is the First Communion of daughters and sons, which takes place with much participation and happiness, according to an ancient rite in which worldly celebration and mysticism are combined. To organize a large reception with many guests, for dresses made of the most expensive fabrics, for wedding favors, for gifts, some parents do not hesitate to go into debt. A middle school teacher who works in a suburb of Rome, Alberone, outside Porta S. Giovanni, a semi-periphery of petty bourgeois immigrants from the South, remembers that when asked to write “about the best day of your life”, the young girls all described the day of their First Communion. “What surprised me, in the homework of my pupils”, the teacher writes, “was the cinematic, indeed divine rhythm of the ceremony: it began at dawn with the last dress rehearsals, close relatives arrived; by car, they drove to the church, the director of which was not the priest, but the photographer; they went out from there, and a procession of cars drove to some public place for typical refreshments” (Giudice, 1967, p. 20).

Also in the capital city, during the Fifties in public schools the girls' religious obligations were varied: they attended ceremonies at St. Peter's and saw the Pope, they promoted fundraising for poor people, and choral prayers were said at particular liturgical times. The girls are also forbidden to cross their legs and, fearing that particular friendships will arise, are taught that it is not good to walk arm in arm with classmates during recreation (D'Amelia, 1990, pp. 70-71).

Primary and secondary schools are strictly divided by gender. Educational controls on knowledge, leisure time and sexual conduct are very careful. In families that scrupulously follow the religious tradition, the little ones make "fioretos", follow novenas, triduum, Marian months, attend the girls' oratory and are part of the "daughters of Mary"; prayers are a recurring element of their education, mostly at certain times of the day, especially in the morning and at sunset, but also before the main meals.

In other families, forms of control reserved for females are of various kinds and concern behavioural patterns, the choices related to friendships, and the timings for going out. In comparison with their brothers, it emerges that the free time given to girls is always less than that the time allowed to boys, and that very often sisters must also assume the domestic care of their brothers: "When I was a little girl, I wanted very much to be a boy in order to be free, and when I was older I felt as an injustice that my brothers were dispensed from helping with the housework and even had the right to have their beds made by their sisters" (Saraceno, 1990, p. 94).

After all, many domestic tasks have always been entrusted to daughters, they are the ones who are conventionally expected to help their mothers with household chores. This educational trend between adult women and daughters, which is based on the dimension of domesticity, i.e. the handing down from mother to daughter of feminine/domestic skills is a long-standing factor in the history of female education, which is also evident in the models proposed through children's literature and the cinema.

For a long time, the activities that mothers and daughters do mostly together are "housework"; instead, there are fewer different situations that involve mothers and daughters together, such as moments of leisure: going out, playing, or moments of confidence: talking, confiding (Marone, 2012).

6. "Different" girls and new identities

Composing a kind of catalogue of the infantologies of the 20th Century, Egle Becchi (1995) speaks, among others, of close children, who live close to us and that we know best, but also of distant children, who come from other realities, from other cultural forms; of healthy children, who live a happy and serene growing existence, but also of sick and suffering children; of literate children for whom forms of learning and rhythms of development are designed and planned, and of illiterate children, who live in oral cultures with laws and traditions that differ from ours. It may therefore be almost surprising to raise gender difference as an issue within the dramatic universe of the many child "diversities" (Borruso, 2019). It could be thought that the profound diversity of those who are bearers of inequalities in terms, either of religion, or of race, or of disability, or of class, or of culture, is already so penalising that it does not need further specification; any attempt to create hierarchies in terms of greater or lesser suffering, with respect to the degree of social exclusion, or to the persistence of prejudice, might appear artificial (Batini, 2011; Di Bari, Felini, 2019).

But being a girl, even before being a woman, constitutes a social impairment in itself, and possibly even more than for the boys, little girls can't escape the harsh necessity of appearance, of having to resemble the socially imposed models of female ideals (of beauty, of belonging). A different female face, darker, lighter, with different features, thinner, heavier, with different eyes, straighter, more oblique, a dysmorphic or awkward female face, can generate a deeper unease, a greater disturbance, a more immediate rejection, than a similar male face. Girls who are in some ways "different" are therefore the object of a double marginality, both because of their gender belonging and because of the specificity they bear and represent.

Prostitutes subjected to sex tourism in Asian countries, but also in North America and Europe, young Roma girls forced to live a daily conflict between their culture of belonging and our own, between the obligations of survival and the fascinations of integration. Girls immigrated from the south to the north of Italy, girls immigrated from the south to the north of the world. To describe and analyse the discrimination suffered by young immigrant women and, before that, girls, Giovanna Campani (2000) refers to a triple form of oppression, of gender, class, and race, as belonging to the female sex, to an ethnic minority, and to a subaltern class. Girls and young women have gendered needs and peculiarities, a fact that is often overlooked by those concerned with the pedagogy of acceptance and multiculturalism and who usually refer to immigrant children as a whole. In fact, it is necessary to raise the problem of the possible effects of the encounter between different cultures, between such distant prefigurations of feminine destiny on a subject as delicate as a migrant girl and/or adolescent (Roverselli, 2017; Dello Preite, 2017). It can be very difficult, for example, for an immigrant child belonging to the Islamic culture to manage the conflict between the maternal model and the related traditional sexual expectations and the very different suggestions coming from the extra-familial world (peers, school, television, smartphones). Research carried

out in Milan on the inclusion of foreign children in educational services, for instance, reveals many problems concerning food and the difficult relationship with Italian children, who in some cases tend to exclude black children in particular: “I have observed that no one sits spontaneously next to the black child; or they do not let her play. If we don’t intervene,” says the educator, “she remains somewhat isolated from the others” (Favaro, 1995, p. 95).

It is therefore necessary to question ourselves with more empathy about the needs of the girls, girls who are so different from each other, yet so equal in their need for identity and autonomy (Ulivieri, 2018).

Bibliography

- Agnelli S. (1975). *Vestivamo alla marinara*. Milano: Mondadori.
- Arru A. (1985). Lavorare in casa d'altri: serve e servi domestici a Roma nell'800. In AA.VV., *Subalterni in tempi di modernizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldini M. (2022). *Storie sepolte nella storia. La vita derelitta dell'infanzia migrante tra inchieste, narrativa, autobiografie (1861-1924)*. Pisa: ETS.
- Batini F. (2011). *Comprendere la differenza. Verso una pedagogia dell'identità sessuale*. Roma: Armando.
- Becchi E. (1986). Per una contro storia delle bambine. In *La donna*, in *Fare Scuola*, n. 4.
- Becchi E. (1995). *Infantologie del Novecento*. In B. Vertecchi (Ed.), *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biemmi I. (2010). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Borruso F. (2019). *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà*. Milano: FrancoAngeli.
- Borzomati P. (1997). La Parrocchia. In M. Isnenghi (Ed.), *I luoghi della memoria. Strutture ed eventi dell'Italia unita*. Roma-Bari: Laterza.
- Bravo A. (1997). La nuova Italia: madri fra oppressione ed emancipazione. In M. D'Amelia (Ed.), *Storia della maternità*. Roma-Bari: Laterza.
- Buttafuoco A. (1988). *Le Mariuccine. Storia di un'istituzione femminile: l'asilo Mariuccia (1902-1932)*. Milano: FrancoAngeli.
- Caimi L. (1988). Popolo e educazione cristiana: gli oratori. In AA.VV., *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)*. Brescia: La Scuola.
- Cambi F., Ulivieri S. (1988). *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F., Ulivieri S. (Eds.) (1990). *Infanzia e violenza. Forme, terapie, interpretazioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Campani G. (2000). *Genere, etnia e classe. Migrazioni al femminile tra esclusione e identità*. Pisa: ETS.
- Cardelli C. (1994). Testimonianza. In G. Ascoli, *Balie*. Palermo: Sellerio.
- Cavalli F. S. J. (1948). Trent'anni di vita della gioventù femminile. In *La Civiltà Cattolica*, vol. III.
- Covato C. (2001). Vivere «senza corpo». Bambine e ricordi d'infanzia dall'Otto al Novecento. In C. Covato, S. Ulivieri (Eds.), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*. Milano: Unicopli.
- Croce E. (1979). *L'infanzia dorata e ricordi familiari*. Milano: Adelphi.
- D'Amelia M. (1990). Vostro padre, Vostra madre. In AA.VV. *Bambine, racconti d'infanzia*, in *Memoria*, n. 28.
- Dato D., De Serio B., Lopez A.G. (2009). *La formazione al femminile. Itinerari storico-pedagogici*. Bari: Progedit.
- Dello Preite F. (2017). Ragazze immigrate. La seconda generazione si racconta. *Pedagogia Oggi*, 1.
- Di Bari C., Felini D. (Eds.) (2019). *Il valore delle differenze*. Parma: Junior.
- Di Bello G., Meringolo P. (1997). *Il rifiuto della maternità. L'infanticidio in Italia dall'Ottocento ai giorni nostri*. Pisa: ETS.
- Encyclopaedia Catholica (1950). Ad vocem: *Figlie di Maria, Figlie di Maria Ausiliatrice*. Vol. V. Firenze: Sansoni.
- Favaro G. (Ed.) (1990). *I colori dell'infanzia. Bambini stranieri nei servizi educativi*. Milano: Guerini.
- Filippini Cappelletto N. (1982). *Noi, quelle dei campi. Identità e rappresentazione di sé nelle autobiografie di contadine veronesi del primo Novecento*. Torino: Gruppo Editoriale Forma.
- Ghizzoni C., Polenghi S. (Eds.) (2008). *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*. Torino: SEI.
- Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Giudice L. (1967). *Le ragazze dell'Alberone*. Firenze: La Nuova Italia.
- Groppi A. (Ed.) (1996). *Il lavoro delle donne*. Roma-Bari: Laterza.
- Liodice I. (1988). *Scuola e svantaggio. Il caso del lavoro minorile*. Bari: Laterza.
- Liodice I. (Ed.) (2014). *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazione di persone e di famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Macciocchi M.A. (1953). Le organizzazioni femminili dell'Azione Cattolica. *Rinascita*, 1.
- Magnani F. (1992). *Una famiglia italiana*, trad. it. Milano: Feltrinelli.
- Marone F. (Ed.) (2012). *Che genere di cittadinanza? Percorsi di educazione ed emancipazione femminile tra passato, presente e futuro*. Napoli: Liguori.
- Mozzoni A.M. (1898). Legislazione e difesa delle donne lavoratrici. *Avanti!*, 7 marzo.
- Osnaghi Dodi L. (1972). Sfruttamento del lavoro nell'industria tessile comasca e prime esperienze di organizzazione operaia. In *Classe*, febbraio.
- Pennacchi L. (1990). “Testimonianza”. In AA.VV., *Bambine, racconti d'infanzia. Memoria*, 28.
- Pescarolo A. (2019). *Il lavoro delle donne nell'Italia contemporanea*. Roma: Viella.
- Pisoni Cerlesi I. (1959). *La parità di salario in Italia*. Roma: Edizione del Lavoro.

- Ravera L. (1951). *La donna italiana dal primo al secondo Risorgimento*. Roma: Edizioni di Cultura sociale.
- Revelli N. (1977). *Il mondo dei vinti. Testimonianze di vita contadina*, vol. II. Torino: Einaudi.
- Revelli N. (1985). *L'anello forte. La donna: storie di vita contadina*. Torino: Einaudi.
- Roverselli C. (Ed.) (2017). *Declinazioni di genere. Madri, padri, figli e figlie*. Pisa: ETS.
- Saraceno C. (1990). "Testimonianza". In AA.VV., *Bambine, racconti d'infanzia. Memoria*, 28.
- Sarsini D. (2012). Immagini d'infanzia tra XX e XXI secolo. In F. Cambi, C. Di Bari, D. Sarsini, *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta al mito alla relazione di cura. Autori e testi*. Milano: Apogeo.
- Sereni E. (1968). *Il capitalismo nelle campagne. 1860-1900*. Torino: Einaudi.
- Sereny G. (1986). *Bambini invisibili. La prostituzione infantile in Europa e in America*, trad. it. Milano: Mondadori.
- Seveso G. (2001a). *Come ombre leggere. Gesti, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*. Milano: Unicopli.
- Seveso G. (2001b). Piccoli eroi e grandi destini. L'educazione dei bambini e delle bambine nei quaderni dell'Italia fascista. In C. Covato, S. Ulivieri (Eds.), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*. Milano: Unicopli.
- Spectator (1907). Le condizioni di lavoro nelle risaie. *La riforma sociale*.
- Tammeo G. (1890). *La prostituzione. Saggio di statistica morale*. Torino: Roux.
- Taricone F., Pisa B. (1985). *Operaie, borghesi, contadine nel XIX secolo*. Roma: Carocci.
- Tassoni G. (1997). L'oratorio. In M. Isnenghi (Ed.), *I luoghi della memoria. Strutture ed eventi dell'Italia unita*. Roma-Bari: Laterza.
- Ulivieri S. (1992) (Ed.). *Educazione e ruolo femminile*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ulivieri S. (1999) (Ed.). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Ulivieri S. (2001). La mia mamma faceva la corallaia! Famiglia, scuola, gioco e lavoro minorile nel primo Novecento. In C. Covato, S. Ulivieri (Eds.), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*. Milano: Unicopli.
- Ulivieri S. (2018) (Ed.). *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*. Pisa: ETS.

Migrant girls between reality and literature within the nineteenth and twentieth centuries

Bambine migranti tra realtà e letteratura tra Otto e Novecento

Michela Baldini

Assegnista di ricerca | Università di Firenze | michela.baldini@unifi.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The numerical smallness of the female migratory flow compared to the male migratory flow has long been considered the reason for the scant coverage of this event, estimated to be about 20 per cent of the total departures between 1876 and 1914. However, this figure only considers the “official” expatriations of which one can easily get a record thanks to passport records. However, a large part of the migration remained hidden due to its clandestine nature, not to mention that, often, surveys tended to divide migrants between men, women and, in the best of cases, minors, children whose sex was often not even specified. The phenomenon of migration thus deserves a focus through a gendered lens that can bring to light those paths of girls that constitute a significant part of our country’s migration. To provide a rough idea of the elements that contributed to the formation in the collective imagination of the figure of the migrant girl child, we propose a parallelism between the image provided by the narrative for childhood and the portrait that emerges from the testimonies of lived life.

KEYWORDS

Female migration, girls, narrative, inquiries, nineteenth century.
Migrazione femminile, bambine, narrativa, inchieste, XIX secolo.

L’esiguità numerica del flusso migratorio femminile rispetto a quello maschile è stata a lungo considerata la ragione della scarsa copertura di questo evento, stimato in circa il 20% delle partenze totali tra il 1876 e il 1914. Tuttavia, questa cifra considera solo gli espatri “ufficiali” di cui si può facilmente avere traccia grazie ai registri dei passaporti. Una gran parte della migrazione, tuttavia, è rimasta nascosta a causa della sua clandestinità, senza contare che, spesso, le indagini tendevano a dividere i migranti tra uomini, donne e, nel migliore dei casi, minori, bambini il cui sesso spesso non era nemmeno specificato. Il fenomeno migratorio merita quindi un focus attraverso una lente di genere che possa portare alla luce quei percorsi di ragazze che costituiscono una parte significativa della migrazione del nostro Paese. Per dare un’idea degli elementi che hanno contribuito alla formazione nell’immaginario collettivo della figura della bambina migrante, proponiamo un parallelismo tra l’immagine fornita dalla narrativa per l’infanzia e il ritratto che emerge dalle testimonianze di vita vissuta.

Citation: Baldini M. (2023). Migrant girls between reality and literature within the nineteenth and twentieth centuries. *Women & Education*, 1(1), 13-17.

Corresponding author: Michela Baldini | michela.baldini@unifi.it

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-1-01-23_03

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. “*A quattro, cinque anni si cominciava a lavorare*”¹: from labour in the fields to domestic work

The strengthening and improvement of transport – combined with the changed social, economic and political conditions in the 19th century – led to an increase in the phenomenon of emigration not only of men and boys but also of women and girls who left their homes in search of better fortune (Bianchi, 2001, p. 260). These female travellers’ stories, diaries and epistolary accounts allow us to reconstruct their experiences and how the confrontation with other societies changed their social and individual identities. The girls who left their country, often as soon as they were teenagers, found themselves working in various jobs: from itinerant trades to herding livestock, to employment in the fields, in textile factories or in domestic service. Many of these girls were often driven by the desire to be able to earn some savings that they could accumulate and add to a possible dowry; fleeing to the city, moreover, represented an attraction and a sort of act of rebellion against the gruelling work the girls were often subjected to in the family, especially on farms and in agriculture. In this regard, Cristina Robaldo testifies how: “*A quattro, cinque anni si cominciava a lavorare. Se non ci mandavano al pascolo [...], ci mandavano a cogliere le pietre nei campi. [...] Quando eravamo un po’ più grandinot mio padre andava dal martinet (fabbro) e si faceva fare – vero dio eh – delle zappe che fossero state un po’ sottili, adatte a noi*” (Revelli, 2018, p. 351).

Domestic work, however, did not always correspond to the expectations of emancipation and independence to which young girls aspired but often proved to be a source of problems for those from rural areas. These were accustomed to hard work from an early age but avoided overworking rather than unhealthy jobs. Moreover, they were more used to defending themselves against direct sexual violence than to recognising seduction and interested promises.

Many times these girls found themselves bewildered by the anonymity that life in the city guaranteed and that deprived them of the security that the bonds of small rural centres where everyone knew each other could ensure (Notari, 1997, p. 108). For this reason, it was not uncommon for this kind of employment to lead girls towards rather complex and distressing vicissitudes such as illegitimate motherhood, running away from home, severed family ties and even, sometimes, prostitution and violence (Ulivieri, 2009; Ulivieri, Covato, 2001).

For girls who left their family of origin to go and serve in other households, the departure almost always corresponded to a traumatic separation. That contributed to the fact that many girls, disorientated and crushed by loneliness, found themselves resorting to welfare organisations or turning to prostitution or emigration. Evidence of this fact can be found in the testimonies of many young girls who went abroad seeking work as waitresses in bistros, inns, or nannies and who left behind a painful experience as maids in their homeland. Service with families abroad was very uncommon, and girls preferred to work in hostels and inns that provided better pay and allowed the girls to fulfil their desire for independence and their sentimental and marital freedom to an even greater extent.

Lucia Abello, born in the province of Cuneo, recalls how her older sisters emigrated first at the age of 15 and then found work for the others as olive pickers, maids or cooks and how almost the entire family found themselves migrating to the extent that they felt entitled to say that their true homeland was France (Revelli, 2018, p. 205). Those who did not have the opportunity to exploit parental ties found themselves more exposed to pitfalls. Often these girls were offered the chance to work as maids or singers and models in various European cities, only to find themselves entangled in the web of prostitution once they arrived. By the 1880s, a kind of trafficking of southern boys and girls had already taken place. They travelled from Calabria and Sicily in the wake of musicians and jugglers who led them into prostitution in clubs in Crete and Malta that were located near the bases where military units were stationed (ACS, 1913-1915). Prostitution, however, was not only the prerogative of the southern regions: in the provinces of northern Italy, many young girls were hired through false employment agencies that were supposed to employ them as maids and instead led them into prostitution in France and Great Britain, but mainly in the United States, Argentina and Brazil (Paulucci di Calboli, 1902). As a result, many of the girls found themselves risking real sexual traps, and the only way they could defend themselves was to help each other. In this regard, Lucia Abello recalls: “*Certo che andavamo in mano a gente che poteva approfittarsi di noi bambine [...]. Una volta il padrone è riuscito ad afferrarmi. Mi sono aggrappata al tavolo e mi sono messa a piangere [...]. Ci siamo confidate tra noi amiche e stavamo all’erta*” (Revelli, 2018, pp. 208-209).

Although service jobs in families and hotels were generally the first choice for migrant girls, in the late 19th century, many girls left their rural communities of origin to join the ranks of workers in factories and manufacturing in Italy and the textile, food and tobacco industries abroad.

1 Due to the character and colour of the language, which is often dialectal, the quotations from the narratives and autobiographies have been kept in the original language: idioms and spelling mistakes have been transcribed as noted to preserve their characteristics of authenticity and directness as much as possible.

2. Italian women workers: from the spinning mills to the American canneries

Industrialists often had no qualms about making distinctions based on gender or age. Therefore, it is unsurprising that many young girls also found employment in the foundry furnaces in Bavaria and Austria (Cosattini, 1904, p. 97). A large proportion of female emigration followed their fathers, the brothers of their fiancés abroad, and Amy Bernardy notes how “when the influx of male labour begins, the doors of the factories, on Monday mornings, are besieged by the women who have followed the immigration of workers” (Bernardy, 1912, p. 58).

Among the girls who followed their families abroad were those who emigrated alone or in groups and constituted, in truth, the majority of young expatriates. Textile factories and spinning mills favoured particularly young workers aged 13 to 20. At the beginning of the 20th century, most of the female labour force in Marseille, Basle and Lyon was made up of Italian immigrants who, in the latter city, made up more than 60 per cent of the girls employed in the industry (Perrod, 1902).

The child labour market was particularly fruitful for textile industrialists who even found themselves recruiting minors through religious and trade organisations; it therefore often happened that several female workers from the same country and sometimes even from the same family worked in the same factory. Moreover, in order to encourage immigration, textile factories provided accommodation and boarding schools for those girls who emigrated alone and without any parental support. In this regard, Teresa Garro, who emigrated when she was only 12 years old, recalls that in a large spinning mill in Marseilles:

C'erano due dormitori molto grandi, ogni paese aveva il suo stanzone, qui le operaie di Peveragno, là quelle di Alba, di Priocca, di Asti... La maggior parte delle operaie era di piemontesi, ma erano numerose anche le calabresi e le spagnole, poche le napoletane. Le calabresi sono arrivate dopo il 1908. Anche in Calabria c'erano delle filande, allora queste donne avevano già il mestiere. Quasi tutte donne da sposare, dai quindici ai venticinque anni (Revelli, 2018, p. 8).

Employment in the textile industry had negative implications; a large number of spindles and reels checking, the piecework pay, and the hot and humid climate in which the girls worked made the work tiring and nerve-racking. Even in the factories that carried out the sorting of rags, the working conditions were downright miserable; the environment was often dirty, full of bad smells and highly harmful due to the dust. In the spinning mills, on the other hand, even though the work was not particularly complex or arduous in itself, the girls nevertheless had to deal with dermatological severe problems due to the washing in the basins, which, being done by hand and without any kind of protection, tended to macerate and excoriate the skin. For this reason, it was difficult to find local workers and the factory managers willingly resorted to using immigrant labour: “Le francesi? Oh, le francesi erano poche perché trovavano che il lavoro della filanda era troppo faticoso, troppo sporco [...] non erano mica *travaiose* come le italiane” (Ivi, pp. 10-11).

The industriousness and willingness to undergo greater workloads and difficult employment conditions meant that even in Switzerland, Italian labour supplanted the indigenous one within a few years; in silk weaving factories, textile factories, lace and ribbon factories, but also in tobacco and chocolate factories, almost all the employees were young Italian immigrants.

Le operaie italiane sono, in generale, giovinette dai 14 ai 20 anni, senza famiglia, provenienti per lo più dalle provincie venete, emiliane, bergamasche, bresciane. Il loro lavoro è alquanto penoso, non per la fatica materiale, ma per l'attenzione continua che richiede. La paga è molto scarsa: oscilla fra 1,5 e 2 franchi, per 10 ore di lavoro (De Michelis, 1903, p. 73).

The female workers were often hired as apprentices at minimum wage and - paid piecework - were immediately forced into work disproportionate to their age and strength. After about a couple of years, when they could make claims and demand more rights, most were dismissed and replaced by younger girls. Women workers of Italian descent were content with much lower wages than women of other nationalities. That contributed to the fact that most women employed in men's dressmaking in five major US cities were Italian. A survey carried out in 1908 on the conduct of this type of work in the cities of Chicago, New York, Rochester, Philadelphia and Baltimore based much of its findings on Italian women, who constituted as many as 84.3% of the total (U.S Department of Labor, 1918). These could count on children's help; in New York in 1908, a survey carried out in various districts of the metropolis revealed that out of 100 Italian families visited, as many as 195 children were found at work.

I ragazzi vengono adoperati come assistenti, infilano aghi, attaccano foglie a fiori, legano mazzetti, sfilano le imbastiture [...]. I piccolissimi sono messi a infilare nastri colorati ai capi di biancheria [...] e ad infilare i cordoncini alle matite per i *camets* da *cotillons*. I grandicelli si impiegano poi anche, anzi soprattutto, ai trasporti fra casa e fabbrica (Bernardy, 1909, p. 37).

The girls employed in factory work, whether in textile, garment, food or tobacco factories, ranged in age from twelve to twenty. A survey by the Bureau of labour in 1918 found that Italian factory workers were the youngest ever. Approximately 30% of the female workers employed in these industries were under 18 years of age; however, the figure rises to over 40% if the Italians are considered. Data confirms that in the cotton industry too, where a relatively high percentage of Italian girls were employed, even those under sixteen. According to a survey also conducted by the Bureau of labour, in 1913, around 34% of the female workforce employed in the garment industry in New York was made up of young Italian girls who were entrusted with finishing and machine sewing tasks (U.S. Department of Labor, 1916).

3. The figure of the migrant girl in children's literature

In contrast, youth literature devoted to the subject – also by the cliché of the little musician emigrant – seemed to propose the stereotype of the wandering maiden as the most widespread form of employment. We find little Lena's character in the novella *La piccola emigrante* by Annina Biagiotti (1896). Although this production is also characterised by certain stereotypes – such as the southern origin of the family – the story of this little girl's journey breaks away from the classic vision of the 'hoarder' and is not characterised by masterly practices. Lena, when she was only seven years old, left with her parents and two little sisters for England because of the agricultural and economic crisis that pushed many inhabitants of the South to seek better fortune elsewhere. When they arrived in Birmingham, the family joined their uncle Tonio, who had emigrated earlier, and discovered that, having found no steady employment, he supported himself by playing the accordion in the city streets. The family's expectations are disappointed once they learn of their uncle's situation, as they had hoped he had made a better fortune; however, he reassures them by stating that street organ playing is a reasonably stable profession, so much so that he declares to his brother: "non morirai di fame: son buoni qui con noi italiani: nessuno ci rifiuta un soldo, dopo che li abbiamo tormentati colla musica dei nostri organi" (Ivi, p. 12).

Biagiotti's closing seems to propose – perhaps for the first time set out in such a clear and direct manner – a blatant invitation to accept one's social and economic condition, which betrays an intention to discourage the practice of emigration. If there were any doubts about the author's position, these are made even more evident in the sad and tragic ending in which the girl dies of cold and starvation in the same way as *The Little Match Girl*, without the reader being provided with any form of consolation, not even religious relief, as in Andersen's fairy tale.

Another literary work in which we can find the figure of the young wanderer is Chelazzi's novel *Due ragazzi e una scimmia* (1934), which narrates the adventure of two children: Carletto and Giorgina. In this case, the narrative alternates realistic elements with fictitious ones. Nevertheless, despite containing a certain number of stereotypes, the historical reconstruction seems at least plausible and is not too far removed from the reality analysed by Bernardy. The children's family emigrated to the United States, and the two children became victims of the strict emigration laws. Motherless children, the two children – who were already destitute – are expelled from the United States after the death of their father (a figurine maker from Lucca, also one of the various stereotypes in the book). The journey for repatriation becomes a veritable odyssey: after falling into the clutches of a shady circus entrepreneur, Carletto escapes accompanied by the monkey Puff and ends up clandestinely on a steamship bound for Marseilles, while the circus owner sells Giorgina to a woman who takes her to Paris, forcing her to dance in the streets to earn some money.

Emma, published in 1895 by the writer and journalist Guido Fabiani, tells instead of an 'alternative' emigration; in this case, the protagonist is taken to Brazil by her uncle, who has already made his fortune abroad thanks to his hard work and the 'salvific' intervention of the philanthropist on duty. Gerolamo Berretta, the prototype of the 'uncle from America', returns to Italy some forty years after his departure, a period in which he has accumulated a considerable fortune. The reason for his return is the classic leitmotif of so much literature of this type: nostalgia for his native places, his relatives and his 'dear homeland'. On arrival in Italy, he discovers that the only family related to him, consisting of his niece Maddalena, her husband Giuseppe and their two daughters Ghita and Emma, is in extreme poverty.

The novel continues with a succession of sad and painful events that allow the author to make his point of view on emigration clear: the voyage of the bastion 'Regina d'Italia' is the backdrop to life on board, the maiden's encounters with the poor third-class passengers, and already includes many difficulties such as overcoming a storm that will instead cause the shipwreck of a ship of Swedish emigrants returning home (Luatti, 2020). The events include the death of one of the passengers, which constitutes an established τόπος in emigration literature. The character's departure allows the author to reiterate how the migrant journey is, in his eyes, a veritable odyssey that only a few manage to complete and allows him to warn the reader to avoid following the promises of the so-called 'uncle from America'. Fabiani makes his point very clear: emigration is an illusory dream studded with sad and bitter events that are best avoided; a miserable but dignified life at home is preferable to venturing abroad amid hardship and regret.

4. Conclusions

Analysing children's literature, it is evident how the figure of the emigrant child is almost completely absent from the production of the period from the mid-19th to the early 20th century, which instead represents, for our country, the peak of migratory activity. Of all that fiction that proposed images of the 'little exploited' to children, be they 'little glassworkers', 'little miners', 'little slaves' and so on, the publications that feature 'little girls' as protagonists are rare, if not unique. The image of women and minor girls, in particular, seems almost hidden within the pages of this tearful production. This is probably due not only to the numerical majority of male expatriates but also to the influence that a patriarchal and macho society – such as that of Italy in the period under analysis – had on the authors. Moreover, the testimonies collected by Bernardy add to the statistical data by proposing a decidedly high female migratory total, including minor children, to which we must not forget to add all that submerged migration consisting of illegal immigrants. It is, therefore, impossible not to observe a decidedly significant discrepancy between what the image intended to be offered in the 'realistic' production of the period analysed and the actual reality of the Italian migration phenomenon. In short, it seems that literature could not represent reality in its entirety and contributed, instead, to providing an image that was at times sweetened and exaggerated, depending on the authors' intentions and the didactic or propagandistic use they intended to make of it.

Bibliography

- ACS, Ministero dell'Interno, Divisione di Polizia Giudiziaria 1913-1915, b. 53bis, lettera 21.7.1906.
- Baldini M. (2022). *Storie sepolte nella storia. La vita derelitta dell'infanzia migrante, tra inchieste, narrativa e autobiografie*. Pisa: ETS.
- Becchi E. (2010). *I bambini nella storia*. Roma-Bari: Laterza.
- Becchi E., Ferrari M., Scibilia G. (1990). *Autobiografie d'infanzia tra letteratura e film*. Milano: FrancoAngeli.
- Bernardy A. (1909). L'emigrazione delle donne e dei fanciulli nella North Atlantic Division. *Bollettino dell'Emigrazione*, 1, 350-689.
- Bernardy A. (1912). Alcuni aspetti della nostra emigrazione femminile nel distretto consolare di Basilea. *Bollettino dell'Emigrazione*, 6, 51-96.
- Biagiotti A. (1896). *La piccola emigrante. Racconto illustrato*. Torino: G. Speirani & F.
- Bianchi B. (2001). Lavoro ed emigrazione femminile (1880-1915). In P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina (Eds.), *Storia dell'emigrazione italiana*. Roma: Donzelli.
- Borruso F. (2019). *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà*. Milano: FrancoAngeli.
- Borruso F. (2017). In Viaggio. Donne italiane migranti fra Otto e Novecento. *Pedagogia Oggi*, 1, 57-70.
- Cagnolati A., De Serio B. (Eds.) (2019). *Ricostruire la memoria, illuminare i silenzi. Esperienze a confronto per la storia dell'educazione in area mediterranea*. Roma: Aracne.
- Cambi F., Ulivieri S. (1988). *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F., Di Bari C., Sarsini D. (2012). *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta al mito alla relazione di cura*. Milano: Apogeo.
- Contini M., Demozi S. (2014). *Corpi bamibi. Sprechi d'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Covato C., Ulivieri S. (Eds.) (2001). *Itinerari nella storia dell'infanzia*. Milano: Unicopli.
- Chelazzi G. (1934). *Due ragazzi e una scimmia*. Firenze: Salani.
- Cosattini G. (1904). L'emigrazione temporanea del Friuli. *Bollettino dell'Emigrazione*, 3, 80-213.
- De Michelis G. (1903). L'emigrazione italiana in Svizzera. *Bollettino dell'Emigrazione*, 12, 60-79.
- De Serio B. (2015). *Scrittrici d'infanzia: dai libri per bambini ai romanzi per giovinette*. Bari: Progedit.
- Di Bello G., Nuti V. (2001). *Soli per il mondo. Bambine e bambini emigranti tra Otto e Novecento*. Milano: Unicopli.
- Fabiani G. (1895). *Emma. Racconto per i giovinetti*. Milano: P. Carrara.
- Luatti L. (2020). *Storia sommersa delle migrazioni italiane. Letteratura per l'infanzia ed emigrazione dall'Ottocento ad oggi*. Isernia: Cosmo Iannone.
- Muscariello M. (1994). Vicoli, gorgi e case. Reclusione e/o identità nella narrativa di Maria Messina. *Chronique italiennes. Les femmes-écrivains en Italie (1870-1920): ordres et libertés*, 39/40. Paris: Université de Paris III.
- Notari D. (1997). *Donne da bosco e da riviera. Un secolo di emigrazione femminile dall'alto Appennino reggiano*. Reggio Emilia: Parco del Gigante.
- Ortaggi S. (1999). Condizione femminile e industrializzazione tra Otto e Novecento. In S. Musso (Ed.), *Tra fabbrica e società. Mondi operai nell'Italia del Novecento*, vol. XXXIII (pp. 139-146). Milano: Feltrinelli.
- Paulucci di Calboli R. (1902). La tratta delle ragazze italiane. *La Nuova Antologia*, aprile-settembre, 418-438.
- Perrod E. (1902). I minorenni italiani nelle industrie lionesi. *Bollettino dell'Emigrazione*, 9, 40-59.
- Revelli N. (2018). *L'anello forte. La donna: storie di vita contadina*. Torino: Einaudi.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (Ed.) (2009). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- U.S Department of Labor (1916). Regularity of Employment in the Women's Ready to Wear Garment Industry, *Bullettin* 183, 17-19.
- U.S Department of Labor (1918). Summary of the report on Condition of child wage earners in the United States. *Bullettin* 175, 273-284.

Educare insieme? Il dibattito sulla coeducazione all'inizio del Novecento nelle pagine della rivista milanese *La Coltura Popolare*

Educating together? The debate on co-education at the beginning of the 20th Century in the pages of the Milanese journal *La Coltura Popolare*

Gabriella Seveso

Professoressa Ordinaria | Università di Milano Bicocca | gabriella.seveso@unimib.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

L'inizio del XX secolo costituisce un periodo assai significativo per il dibattito sull'educazione e sull'istruzione femminile in Italia. Il saggio si propone di riflettere in particolare sulla questione della coeducazione fra maschi e femmine: in merito si palesarono posizioni varie e articolate, che esaminavano i vantaggi e gli svantaggi delle dinamiche relazionali fra ragazzi e ragazze, la possibilità di curricoli uguali o diversificati, gli sbocchi professionali offerti. Il presente contributo analizza come il dibattito su questo tema è presente nelle pagine della rivista *La Coltura Popolare*.

KEYWORDS

Storia dell'educazione delle bambine, diritti delle bambine, coeducazione, storia della scuola, *La Coltura Popolare*.
History of girl's education, girl's rights, co-education, history of school, *La Coltura Popolare*.

The beginning of the twentieth century is a very significant period for the debate on women's education in Italy. The paper aims to reflect in particular on the issue of coeducation between males and females: in this regard, various and articulate positions were revealed, which examined the advantages and disadvantages of the relational dynamics between boys and girls, the possibility of equal or diversified curricula, and the professional opportunities offered. This paper analyses how the debate on this theme is present in the pages of the magazine *La Coltura Popolare*.

Citation: Seveso G. (2023). Educating together? The debate on co-education at the beginning of the 20th Century in the pages of the Milanese journal *La Coltura Popolare*. *Women & Education*, 1(1), 18-22.

Corresponding author: Gabriella Seveso | gabriella.seveso@unimib.it

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-1-01-23_04

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduzione

“Finché la scuola terrà per tanti anni separati i due sessi, non potrà certo educarli per la vita che li attende, e di cui è tanta parte la collaborazione dell’uomo e della donna secondo le legge di natura [...] la scuola mista sarebbe un elemento importante per risolvere nel modo più completo e più umano la questione morale e la questione della donna” (Key, 1906, pp. 145-146). Le parole di Ellen Key sono esemplificative di quanto l’inizio del XX secolo rappresenti un periodo particolarmente significativo per il dibattito sulla co-educazione, a livello nazionale e internazionale. Nel nostro Paese, la legislazione, dopo l’Unità d’Italia, prevedeva l’accesso all’istruzione di base per bambini e bambine, ma tale obbligo scolastico rappresentava una sfida all’alto tasso di evasione scolastica, che riguardava in misura maggiore le bambine, dovuto sia alle condizioni economiche precarie di alcune famiglie, sia a stereotipi e pregiudizi, radicati da secoli, avversi al sapere femminile (Covato, 1996). Lo stato di miseria culturale ed economica in cui versavano numerose famiglie, infatti, spingeva i genitori a non percepire come necessaria l’istruzione femminile, e anzi a impiegare le bambine sia nei lavori domestici e di cura di fratellini o sorelline sia nei lavori dei campi, mantenendole di fatto lontane dalle aule scolastiche (Ulivieri, 2007). Inoltre, anche qualora le bambine avessero possibilità di frequentare la scuola primaria, pochissime fra loro avevano accesso all’istruzione secondaria e superiore, percepita come inutile o addirittura dannosa (Seveso, 2018). In questo quadro, l’accesso alla Scuola Normale, che preparava le future insegnanti, rappresentava l’unico canale formativo aperto alle ragazze, sebbene potesse costituire in alcuni casi una vera e propria forzatura che le spingeva a frequentare istituti lontani dalla propria residenza di origine, in un clima di miseria morale e di forte competitività e rigidità, e a trovare impiego in zone impervie, ove potevano divenire perfino vittime di pregiudizi e di ostilità (Ghizzoni, Polenghi, 2008). D’altro canto, rarissimi erano i casi di accesso ad altri percorsi di studi superiori (ginnasio-liceo o scuole tecniche) da parte di ragazze, che frequentavano le stesse scuole e classi dei ragazzi, in una promiscuità percepita come inopportuna, se non dannosa, ma obbligata dall’impossibilità di creare classi separate per sessi dato l’esiguo numero di allieve (Pironi, 2014)¹. Erano, infine, previste scuole professionali che invece erano “naturalmente” rivolte a soli maschi o a sole femmine, poiché rappresentavano percorsi formativi finalizzati all’ingresso nel mondo del lavoro, con sbocchi professionali diversificati per genere.

2. La coeducazione nelle pagine de *La Coltura Popolare*

“*La Coltura popolare*, sorta nel 1910, come naturale sviluppo del *Bollettino delle Biblioteche popolari*, è il frutto maturo di quel movimento. Nessuno che si interessi di scuole, di educazione del popolo; nessuno che voglia conoscere le iniziative private italiane e il movimento dell’opinione pubblica in questa materia, può farne a meno...” (Lombardo Radice, 1919, p. 546), così scriveva Giuseppe Lombardo Radice in occasione della fondazione dell’altra rivista pedagogica *Educazione Nazionale*, sottolineando il fondamentale ruolo svolto dalla rivista milanese nei porsì come spazio di riflessione sui più urgenti temi riguardanti la scuola, i servizi educativi, i diritti dei minori, le iniziative di diffusione della cultura, illustrando il panorama nazionale e internazionale del tempo².

Proprio per questo innegabile ruolo, ci appare significativo in questa sede analizzare le voci che su *La Coltura Popolare* è possibile cogliere in merito al tema della coeducazione, che in quegli anni stava emergendo con sempre maggiore rilevanza. In generale, la rivista dedica ampio spazio al problema dell’educazione e dell’istruzione femminile, affrontandolo grazie a contributi dal taglio molto vario: da un lato, sono presenti articoli che sottolineano l’importanza di offrire alle ragazze della classi sociali meno abbienti una preparazione professionale e culturale adeguata e di buon livello; dall’altro lato, sono numerosi anche i saggi che sostengono l’includibilità dell’insegnamento di economia domestica, intesa sia come disciplina rivolta alle future massaie e future madri, sia come percorso di qualificazione per le ragazze che avrebbero trovato poi collocazione come collaboratrici e serventi presso famiglie più abbienti. Queste posizioni di sostanziale promozione dell’accesso all’istruzione da parte delle ragazze correvano, del resto, parallele alle iniziative che la Società Umanitaria in quegli anni andava realizzando: l’attivazione di corsi di preparazione per puericultrici, la realizzazione di corsi di sartoria e di corsi serali per giovanette operaie e artigiane, la sovvenzione di corsi di economia domestica, il finanziamento e la sponsorizzazione di cattedre ambulanti di agraria e della Scuola Pratica Agricola Femminile ideata da Aurelia Josz nel 1902. La prospettiva proposta era quella di favorire il diritto all’istruzione di bambine e ragazze offrendo loro percorsi professionali qualificati e realizzati

1 Un caso celebre è quello di Maria Montessori, che frequentò appunto una scuola tecnica. Sottolineiamo, però, che in questi casi, non possiamo parlare di reale coeducazione: le ragazze, pur essendo nelle stesse classi dei ragazzi, durante l’intervallo non potevano interagire con i compagni ed erano obbligate a restare in un’apposita stanza.

2 La rivista era organica alla Società Umanitaria, che era stata fondata nel 1893 grazie all’enorme lascito di Prospero Moisé Loria, facoltoso imprenditore ebreo: essa si proponeva di “aiutare i diseredati a rilevarsi da sé medesimi, procurando loro assistenza, lavoro e istruzione e più in generale di operare per il migliore sviluppo educativo e socio-culturale in ogni settore della vita individuale e collettiva” come recitava lo Statuto della Società stessa.

in molti casi anche seguendo modelli educativi e didattici innovativi, stimolati da suggestioni sia italiane sia estere, in una prospettiva che potremmo definire emancipazionista; di fatto, si trattava comunque di percorsi che non prevedevano la coeducazione perché rivolti alle ragazze, con specifici sbocchi professionali in carriere ritenute femminili.

In merito, invece, al tema della coeducazione, intesa come possibilità di frequenza mista, per maschi e femmine, di percorsi scolastici e formativi, è da sottolineare come la rivista non esitò a proporre al suo pubblico riflessioni interessanti, mettendolo costantemente a confronto con iniziative e dibattiti italiani e stranieri. In particolare, le riflessioni su questo tema comparivano nella rubrica *Notizie*, che riportava informazioni sia dal nostro Paese sia dall'estero su sperimentazioni educative, convegni, dibattiti, oppure nella rubrica *I problemi della coltura popolare nei libri e nelle riviste*, che, da un lato, era dedicata a recensioni e commenti di volumi, dall'altro, riportava e commentava passaggi tratti da riviste pedagogiche italiane e straniere.

Già nel 1912, la rivista pubblicava nella Rubrica *Notizie*, l'articolo *La scuola primaria neutra (neutral school) in Olanda*, che a sua volta riprendeva le considerazioni di *Temps* pubblicato nel settembre di quell'anno a Parigi, informando che la scuola comunale in Olanda era “neutra, obbligatoria, a pagamento e mista” (CP, 1912, p. 802)³, a carico dei Comuni che provvedevano alle spese ordinarie, alle nomine degli insegnanti, all'amministrazione e alla definizione degli stipendi, con eventuale sussidio governativo. Il contributo mostrava come il termine “misto” si riferisse in realtà a molteplici variabili: “Le scuole comunali sono neutre, vale a dire accessibili a tutti i fanciulli a qualsiasi culto o religione appartengano; l'insegnamento religioso è affidato alle rispettive chiese e alle famiglie. La scuola è obbligatoria dai 7 ai 12 anni a datare dal 1897 per deliberazione dei liberali” (*Ibidem*). Il saggio proseguiva approfondendo proprio il problema della coeducazione fra maschi e femmine, illustrato in differenti aspetti:

L'Olanda ha già da tempo accettato il principio della coeducazione, sia nella scuola primaria sia nella scuola secondaria. Le prime tre classi sono affidate a maestre, le altre a maestri. Per quanto riguarda gli stipendi agli insegnanti, si è riscontrato a Le Haye una grande differenza di trattamento tra i maestri urbani e quelli rurali, ma alcun ve n'è fra la classe maschile e la femminile [...]. La classe magistrale conta più membri maschili che femminili (*Ibidem*).

Questo passaggio dimostrava con chiarezza quanto il tema della coeducazione non fosse connesso solo con gli interrogativi o gli stereotipi riguardanti le capacità intellettive femminili o le “doti naturali” delle ragazze, ma anche con il problema dell'affidamento delle eventuali classi miste a insegnanti uomini o donne, e quello conseguente della differenziazione delle retribuzioni. Il contributo indicava una soluzione adottata, ovvero l'assegnazione delle prime classi a donne, probabilmente palesando il riemergere di stereotipi di genere che vedevano le maestre più adatte a rivolgersi ai bambini e alle bambine più piccoli/e. Si tratta, quindi, di un breve contributo che rivela posizioni e dati di fatto progressisti ed emancipazionisti (le classi miste, l'eguaglianza retributiva fra maestri e maestre), ma anche qualche tratto tradizionale (l'assegnazione dei/delle bambini/e piccoli/e a donne); interessante il dato di una prevalenza di uomini nella classe magistrale.

Con la pubblicazione del breve saggio *Coeducazione*, invece, nell'anno successivo, la rivista milanese sembrava portare all'attenzione dei lettori, da un lato, su un'evidente sfasatura fra evoluzione del nostro sistema scolastico e soluzioni già presenti all'estero, prendendo una posizione decisamente favorevole ad un sistema misto: “La questione coeducazionale scolastica, che ora si agita in Italia, ha oramai avuto in altri stati più progrediti la sua più felice soluzione, senza recare quei danni che gli amatori delle cose passate temevano. Se i due sessi si integrano biologicamente, essi devono integrarsi anche moralmente e, in certa misura, anche intellettualmente” (CP, 1913, p. 1048). Dall'altro lato, esplicitava problemi differenti da quelli connessi con l'assegnazione delle classi o le retribuzioni magistrali: i pericoli della coeducazione erano, infatti, indicati nelle dinamiche relazionali innescate: “Questa integrazione non è attuabile quando perdura l'abito, così comune nei due sessi, di vedere l'uno nell'altro la promessa del piacere, o la lusinga dei sensi, o la minaccia della seduzione” (*Ibidem*). Chi scriveva, però, sottolineava come le esperienze di coeducazione mostrassero che questi pericoli non sussistevano, ed erano evitabili grazie alla disciplina, all'educazione, alla *camaraderie*, alla vicinanza nella scuola; a riprova di ciò, citava un “erudito articolo di G. Calò, con una copiosissima bibliografia sull'argomento pubblicato su *la Rivista pedagogica del 15 novembre scorso*” (*Ibidem*)⁴. Sottolineiamo che queste argomentazioni, ovvero le dinamiche relazionali ed emotive innescate dalla convivenza scolastica fra maschi e femmine, sono state riprese sorprendentemente all'inizio del XXI secolo per proporre nuovamente una divisione fra i due sessi, rivelando una concezione della dimensione emotiva e relazionale intesa quale detrimento e ostacolo per un efficace processo di apprendimento.

3 I contributi citati sono senza firma: saranno, quindi, contrassegnati, in questo saggio, con la sigla CP.

4 La posizione di Giovanni Calò era in realtà molto articolata e divenne più puntuale e complessa nel corso degli anni successivi. Dopo avere affrontato il tema in numerosi scritti, nel 1931 scrisse la voce “Coeducazione” nella prima edizione dell'*Enciclopedia Italiana di scienze, lettere e arti Treccani*, all'interno della quale, in realtà manifestò preoccupazione per la coeducazione, in particolare per il pericolo di un abbassamento della nuzialità e della prolificità delle ragazze con maggiore grado di istruzione.

Tornando alla situazione all'inizio del Novecento, *La Coltura Popolare*, nel n. 12 del 30 giugno 1914 spronava tutti i pedagogisti e i cultori della materia a rispondere ad un questionario sul problema della coeducazione all'interno di un'inchiesta condotta dalla rivista romana *La Salamandra*. Il tema era ormai molto dibattuto e di fatto, nella realtà, le classi miste erano diffuse nelle scuole primarie rurali, non a causa di una precisa scelta pedagogica, ma per ovviare alla mancanza di insegnanti e per evitare la frammentazione della distribuzione di alunni e alunne in classi poco numerose. Nello stesso anno 1914, la rivista proponeva una riflessione sulla coeducazione in Germania, riferendosi in particolare all'esperienza dei ginnasi aperti anche alle ragazze, e definendola sostanzialmente positiva poiché "la vicinanza della scolaresca femminile esercita un'influenza benefica sulla maschile" (CP, 1914e, p. 781).

Alcuni numeri successivi mostravano come l'attenzione sul tema fosse alta e come il dibattito divenisse sempre più articolato, proponendo differenti punti di vista ma anche differenti dimensioni ed elementi presenti nel modello di educazione mista. Emergevano, infatti, alcuni nodi problematici, quali l'interrogativo sulla possibilità o meno che le preparazioni didattiche dei due sessi fosse uguale (CP, 1914b, p. 96), prevedendo la proposta di eguali discipline di insegnamento e curricula; o ancora interrogativi connessi con la constatazione di un diverso ritmo di sviluppo, fisico e psichico, fra maschi e femmine: la coeducazione, quindi, non poteva essere ridotta alla mera presenza di maschi e femmine nelle stesse aule scolastiche, ma imponeva una riflessione accurata sulla didattica, sulle metodologie, sugli sbocchi professionali, su quelle che venivano percepite come naturali differenze fra i due sessi. In merito, di nuovo veniva citata la posizione di Giovanni Calò, che ribadiva come "La distribuzione della materia dell'insegnamento e lo spirito educativo non devono e non possono essere identici per i due sessi. Con tutto ciò, non debbesi rinunciare ai vantaggi dell'applicazione del sistema coeducazionale, specialmente nella scuola primaria" (*Ibidem*). In merito alle "naturali" differenze e inclinazioni fra maschi e femmine, emergeva una considerazione positiva delle "doti femminili", che in alcuni casi sfociava nella messa in luce di vantaggi innegabili per i maschi:

Si sa che queste hanno, al principio della loro vita scolastica, una maturità di intelletto molto più sviluppata dei maschi; ch'esse sono più decise nella scelta di oggetti, più disinvolte nel parlare, più sincere nell'esprimere il proprio pensiero, più abili nella esposizione. Non ci sarebbe modo di trar vantaggio da tutto questo per l'insegnamento della lingua materna, della storia, delle lingue vive? E la dolcezza delle fanciulle non tempererebbe un po' la brutalità spesso eccessiva dei nostri maschi? (CP, 1914c, p. 335).

Il parere riportato era parte di un contributo a firma Paul Carl comparso sulla rivista tedesca *Frauenstimmrecht* e paradossalmente, proprio una visione molto ancorata a stereotipi tradizionali sulla donna portava ad una giustificazione del modello di educazione mista. Evidentemente, però, il giudizio non era da tutti gli studiosi condiviso, poiché sul numero 11 del 15 giugno 1914, *La Coltura Popolare* spiegava ai suoi lettori il parere di un certo dott. Budde, che sulla rivista tedesca *Archiv für Pädagogik* deplorava la commistione fra maschi e femmine, proprio per i danni causati dai caratteri tipici del temperamento maschile.

È davvero una mera illusione l'ammettere che questo problema possa venire risolto con la semplice vita in comune dei due sessi negli anni dello sviluppo. È impossibile che i ragazzi maschi, ne' loro anni tumultuosi, così immaturi com'essi sono, quando la virilità non è ancora sviluppata e non ha equilibrio né sicurezza – è impossibile dico che essi esercitino una benefica influenza sulle giovinezze; le quali non possono che acquistare una certa rudezza esteriore e un gergo da ragazzacci, cioè solo tutti i sintomi della virilità ineducata (CP, 1914d, p. 528).

Nelle due opinioni contrapposte, in questo caso desunte da scritti di area tedesca, risaltavano con chiarezza gli stereotipi più tradizionali su maschi e femmine, presi a giustificazione per motivare l'una e l'altra posizione, e venivano riproposte argomentazioni connesse con la dimensione delle dinamiche relazionali ed emotive, lasciando in subordine gli interrogativi sulla didattica e sugli sbocchi professionali. Posizioni più articolate sembravano provenire da altre aree europee. Un breve contributo che richiamava quanto presente nel *Bulletin Départemental de la Charente*, dava notizia di come in numerose scuole rurali francesi si verificassero frequenze irregolari e difficoltà nel funzionamento delle classi e di come fosse proposta l'applicazione della coeducazione anche per risolvere problemi connessi con la compresenza di alunni/e di diverse età: la formazione di classi più omogenee per età e miste per sessi, affidate a maestre in caso di bambini/e piccoli/e e a maestri in caso di ragazzi/e più grandi/e, avrebbe consentito un'organizzazione più efficace, un minor dispendio di energie per l'insegnante, il conseguimento di risultati soddisfacenti e la possibilità di una benefica emulazione fra maschi e femmine, con positive conseguenze anche sulla "formazione del carattere" (CP, 1914f, p. 576). Una posizione favorevole al sistema misto, seppure più sfumata, appariva sulle pagine della rivista poco dopo, nella recensione a un volume di area inglese, *Coeducation in practice*, edito a Cambridge con la firma di H. Y. Badley: l'autore, in questo caso, era fautore della coeducazione, pur rilevando come i giochi appropriati per maschi e femmine dovessero essere differenti e come l'efficacia o meno del metodo dipendesse anche da fattori di contesto, quali le diverse società, le differenti morali presenti, le convinzioni presenti nell'ambiente domestico. Interessante notare come la recensione riportasse un parere certamente emancipazionista dell'autore, che sottolineava

come ormai le donne dovessero avere possibilità di carriera nel mondo professionale, poiché la vita femminile non poteva ridursi alla mera maternità e al matrimonio (CP, 1914a, p. 986). Le notizie e le opinioni riportate da *La Coltura Popolare* in riferimento all'aera francese e inglese, apparivano, dunque, più articolate e più emancipazioniste rispetto a quanto sembrava emergere dall'area tedesca: erano presenti riflessioni non solo sulle dinamiche relazionali, ma anche sulle discipline insegnate, sull'intreccio fra dimensione di genere e dimensione dell'età, sull'importanza dei fattori di contesto. Restavano evidenti, in questi contributi citati, stereotipi di genere molto tradizionali, pur utilizzati a giustificazione di un sistema misto. Un rovesciamento sorprendente e rivoluzionario di tali stereotipi compare solo tre anni dopo, quando *La Coltura Popolare* riporta parte di un saggio firmato da Maria Mayaux sul *Bulletin de l'Emancipation* che sostiene la "coeducazione integrale":

Che, fino al momento dell'apprendistato, i ragazzi e le ragazze ricevano la stessa istruzione e le stesse nozioni pratiche generali, in modo da potere scegliere una professione secondo le loro forze, i loro gusti e le loro attitudini; – che la ragazza, ben piantata e robusta, possa essere a suo piacimento fabbro o muratore, mentre il ragazzo debole e gracile si specializzerà nel cucire in bianco; – che, se si presenterà l'occasione, il marito possa fare di cucina, mentre la moglie sarà impiegata o funzionaria; – che se lavorino tutti e due fuori di casa, possano, al ritorno, provvedere ciascuno ai bisogni familiari; – che egli sia capace di preparare un decotto senza di lei, e lei capace di piantare l'insalata o di battere un chiodo senza di lui (CP, 1918, p. 48).

Una posizione, questa, che appare rivoluzionaria perfino oggi, se pensiamo alla perdurante divisione dei lavori domestici nel nostro Paese. In questo caso, contrariamente a molti casi precedenti, l'opinione dell'anonimo articolista si rivelava chiara al termine della recensione: "Tutto ciò a prima vista può sembrare strano; ma, a pensarci bene, non si trovano serie obiezioni per un programma di coeducazione così serio e... ragionevole" (*Ibidem*).

Sullo sfondo di queste considerazioni, si andavano diffondendo le esperienze delle scuole nuove, che ponevano la coeducazione come elemento assodato del loro modello, all'interno di un'innovazione dei materiali, delle metodologie, della progettazione educativa che lasciava ampio spazio alle relazioni e all'autonomia di allievi e allieve. Nonostante questo, però, il percorso verso la reale coeducazione nelle scuole italiane si rivelò poi accidentato e tortuoso.

Bibliografia

Parte prima: fonti bibliografiche

- Calò G. (1914). *Il problema della coeducazione e altri studi pedagogici*. Milano-Roma-Napoli: Ed. Soc. Dante Alighieri (Albrighi e Segati).
- Calò G. (1931). Coeducazione. In AA.VV., *Enciclopedia Italiana di scienze lettere e arti Treccani*, Vol. 11. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- Covato C. (1996). *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia tra Otto e Novecento*. Roma: Archivio Guido Izzi.
- Debè A., Polenghi S. (2017). La scuola italiana e la coeducazione: storia di un percorso accidentato. *Pedagogia e Vita*, 3, 179-190.
- Ghizzoni C., Polenghi S. (2008). *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*. Torino: SEI.
- Key E. (1906). *Il secolo dei fanciulli*. Torino: Fratelli Bocca.
- Lombardo Radice G. (1919). La Coltura Popolare. *La Coltura Popolare*, 7-8, 546.
- Pironi T. (2014). *Percorsi di pedagogia femminile. Dall'Unità d'Italia al secondo dopoguerra*. Roma: Carocci.
- Rogers R. (Ed.) (2004). *La mixité en éducation. Enjeux passés et présents*. Lyon: ENS Éd.
- Seveso G. (2018). Il diritto delle bambine all'istruzione sulle pagine di due riviste dell'inizio del Novecento: 'Unione Femminile' e 'La difesa delle lavoratrici'. *Diacronie*, 34, 1-12. In <http://www.studistorici.com/2016/12/29/seveso_numero_34/> (ultima consultazione: 10 marzo 2023).
- Ulivieri S. (Ed.) (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Ulivieri S. (2018). Donne a scuola. Una storica conquista. *Pedagogia e Vita*, 2, 115-132.
- Ulivieri S. (Ed.) (1999). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.

Parte seconda: fonti documentali. Articoli citati da *La Coltura Popolare* senza firma

- (1912). La scuola primaria neutra (neutral school) in Olanda. *La Coltura Popolare*, 19-20, 801.
- (1913). Coeducazione. *La Coltura Popolare*, 22, 1048.
- (1914a). BADLEY Y. H. Coeducation in practice, *La Coltura Popolare*, 20-21, 986.
- (1914b). Coeducazione. *La Coltura Popolare*, 2, 96.
- (1914c). Coeducazione. *La Coltura Popolare*, 7, 335.
- (1914d). Coeducazione. *La Coltura Popolare*, 11, 528.
- (1914e). La coeducazione in Germania, *La Coltura Popolare*, 17, 781.
- (1914f). Per la coeducazione. *La Coltura Popolare*, 12, 576.
- (1918). Coeducazione integrale, *La Coltura Popolare*, 1, 48.

Anne of Green Gables. Female portraits of childhoods in the Lucy Maud Montgomery's coming-of-age novels

Anna dai capelli rossi. Ritratti di infanzie al femminile nei romanzi di formazione di Lucy Maud Montgomery

Maria Teresa Trisciuzzi

Professoressa Associata | Libera Università di Bolzano | mariateresa.trisciuzzi@unibz.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In the late nineteenth and early twentieth centuries, Children's literature is represented by stories of brave orphans who had faced difficult and unfortunate lives with determination. For Anne Shirley, a little girl without a family, the same path occurs: the search for, construction and rebirth of the family are the main themes around which Lucy Maud Montgomery's coming-of-age novels are based (Moretti, 1986; Morgenstern, 1994; Meek, Watson, 2003; Papini, Fioretti, Spignoli, 2007; Bernardi, 2011; Cambi, 2011; Calabrese, 2013; Trisciuzzi, 2014). Being part of a family, feeling 'at home' (Beseghi, 1995; Cantatore, 2013, 2015; Vitta, 2008; Trisciuzzi, 2018; Zago, Callegari, Campagnaro, 2019), appears to be the highest need and the centre of the plot itself, a story full of poetry, dreams, desires and joy that the little girl conveys to those around her, inside the pages of the novel, and to those who read her adventures, outside the book. Anne firmly assumes her role as a resilient orphan girl on a quest for a family nest (Trisciuzzi, 2018), a role she assumes and holds tightly in several books. Anne is an orphan girl who victoriously fights the orphan stereotype (Faeti, 2010, 2013). If her female colleagues are whiny or sad or perpetually in a state of crisis, she is an absolute vitalist. Anne savours every moment of existence, using all her senses and faculties to participate fully in this world and to derive joy, substance, light and colour from it. The female figures in Montgomery's novels, while representing the female condition of the time, make an original journey of growth through an innovative educational experience that reaches the present day.

KEYWORDS

Children's literature, Family history, Orphanhood, Coming-of-age novel, Anne of Green Gables, Lucy Maud Montgomery. Letteratura per l'infanzia, Storia della famiglia, Orfanezza, Romanzo di formazione, Anna dai capelli rossi, Lucy Maud Montgomery.

Tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, la letteratura per l'infanzia è rappresentata da storie di orfane ed orfani coraggiosi che avevano affrontato con determinazione vite difficili e sfortunate senza esserne sopraffatti. Per Anne Shirley, bambina senza famiglia, avviene lo stesso percorso: la ricerca, la costruzione e la rinascita del nucleo familiare sono i temi principali intorno ai quali si basano i romanzi di formazione (Moretti, 1986; Morgenstern, 1994; Meek, Watson, 2003; Papini, Fioretti, Spignoli, 2007; Bernardi, 2011; Cambi, 2011; Calabrese, 2013; Trisciuzzi, 2014) di Lucy Maud Montgomery.

Far parte di una famiglia, sentirsi "a casa" (Beseghi, 1995; Cantatore, 2013, 2015; Vitta, 2008; Trisciuzzi, 2018; Zago, Callegari, Campagnaro, 2019), appare come la massima esigenza e centro della trama stessa, una storia ricca di poesia, di sogni, di desideri e gioia che la bambina trasmette a chi la circonda sia tra le pagine del romanzo, sia a chi legge le sue avventure, fuori dal libro. Anne assume saldamente il suo ruolo di bambina orfana e resiliente alla ricerca di un nido familiare (Trisciuzzi, 2018), un ruolo che assume e tiene ben stretto in vari libri. Anne è un'orfana che combatte vittoriosamente proprio lo stereotipo dell'orfanello (Faeti, 2010, 2013). Se le protagoniste dei romanzi a lei contemporanei sono piagnucolose o tristi o perennemente in crisi, lei è una vitalista assoluta. Anna assapora ogni momento dell'esistenza, utilizzando tutti i sensi e le sue facoltà per partecipare appieno al mondo, tentando di ricavarne gioia, sostanza, luci e colori. Infatti, le figure femminili dei romanzi della Montgomery, pur rappresentando la condizione femminile dell'epoca, compiono un originale percorso di crescita attraverso un innovativo viaggio di formazione che arriva fino ad oggi.

Citation: Trisciuzzi M.T. (2023). Anne of Green Gables. Female portraits of childhoods in the Lucy Maud Montgomery's coming-of-age novels. *Women & Education*, 1(1), 23-29.

Corresponding author: Maria Teresa Trisciuzzi | mariateresa.trisciuzzi@unibz.it

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-1-01-23_05

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. The search, creation and rebirth of the family

Then a whisper blossoms from your sleep
How can I climb
The alpine path, so hard, so impervious,
That leads to sublime summits;
How can I reach the distant goal
Of true and honoured fame,
And write on its shining parchment,
A humble woman's name
(Montgomery, 2017, p. 10).

When she was still a child, Lucy Maud Montgomery cut out a passage of a poem entitled *To the Fringed Gentian* from a magazine of the time and pasted it on the corner of the small folder in which she wrote her letters and school essays. That poem, she says, represented the basic concept on which her every aim and ambition rested (Ibid.).

Indeed, the alpine path is a metaphor describing the path that, from a very young age, Lucy took to become a writer, a hard and steep path, a goal that seemed out of reach.

She states: "I have written before about the episodes and places that characterised my childhood, as they had a great influence on the development of my literary talent. A different environment could have given my gift a different slant. Had it not been for the years I spent in Cavendish *Anne of Green Gables* would never have been written. When people ask me «When did you start writing?» I say «I wish I could remember». I can't remember a time when I didn't write or when I didn't have the specific intention of becoming a writer. Writing has always been my central purpose around which all the efforts, hope and ambition of my life have been focused" (Montgomery, 2017, p. 69).

It was 1908 when the Canadian writer Lucy Maud Montgomery wrote the first novel *Anne of Green Gables*, the first in a saga of books dedicated to the stories of the orphan Anne Shirley, published from 1908 to 1939, including *Anne of Green Gables* (1908), *Anne of Avonlea* (1909), *Anne of the Island* (1915), *Anne of Windy Poplars* (1936), *Anne's house of dreams* (1917), *Anne of Ingleside* (1939), *Rainbow valley* (1919), *Rilla of Ingleside* (1921).

First published in 1908, "the book really stands as testimony to earlier literary history. [...] Anne always seems the object of others' eyes, always the focus of attention, whether it be on the first day of her new school or on the rooftop, walking along on a dare" (Lerer, 2008, p. 235).

Several 19th-century novels tell stories of orphans who had bravely faced miserable and unfortunate lives without giving in to them but finding great resilience, partly thanks to a chance encounter with generous adult presences – Vitali for Rémi (*Nobody's boy*, novel by Hector Malot) – or equally in need of affection – the Alpe's uncle, Heidi's grandfather (*Heidi*, novel by Johanna Spyri). For Anne, a child without a family, the same process takes place. The search for, creation and rebirth of the family unit are the main themes around which Lucy Maud Montgomery's coming-of-age novels¹ are based. Belonging to someone, being part of a family, appears as the utmost necessity and the centre of the plot itself, a story full of poetry, dreams, desires and joy that the little girl communicates to those around her between the pages of the novel, in the plot of the story, to those who read her adventures.

In relation to this Faeti states that

the Nineteenth century, with the feuilletons, the appendix novels, had been full of crying orphans, there had been endless boarding schools, very long dormitories with thousands of crying little girls, and ferocious headmistresses, and sadistic headmistresses' husbands, with brutal cooks and disgusting food and wardrobe attendants careful to choose rough clothes, to propagate horrendous sheets. [...] One could be sure that a character drawn from such a tortuous, abundant and well-known genealogy could only come across as boring, repetitive, cloying, useless. But Anne, or Anna as she wanted to be called, firmly assumes her role, and holds on to it in several books, even seeming capable of turning the doubts raised by her first appearance against those who formulated them. Anna is an orphan girl who victoriously fights the very stereotype of the orphan girl. If her colleagues, if her companions in misfortune or in the ward are weepy or sad or perpetually in crisis, she is an absolute vitalist who savours every moment of existence and uses sight, hearing, smell to be part of a world that she intends to squeeze out of it for joy, flavours, light, substance² (Faeti, 2013, pp. 402-403).

1 On the *coming-of-age novel*: "Bildungsroman wird er heißen dürfen, ersten und vorzüglich wegen seines Stoffs, weil er des Helden Bildung in ihrem Anfang und Fortgang bis zu einer gewissen Stufe der Vollendung darstellt; zweitens aber auch, weil er gerade durch diese Darstellung des Lesers Bildung, im weitem Umfange als jede andere Art des Romans, fördert" (Morgenstern K. (1819). Über das Wesen des Bildungsromans. Vortrag. In R. Selbmann (1994). *Der deutsche Bildungsroman. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Stuttgart: Metzler Verlag, p. 19).

2 Translated by the Author.

The desire for a home, for a family, strongly comes out from the very beginning, in the first pages of the novel. Says the young protagonist: "I like the idea of 'going home'. I don't remember ever having one, and to think that 'I'm going home' gives me that pleasant aching feeling again. Oh, it feels so good here!" (Montgomery, 2018, p. 31). Francesca Borruso states in this regard: "The children's literature for girls and young middle-class girls, in fact, differs from that reserved for boys and is endowed with its own thematic specificity, often steeped in Victorian morality, conditioned by religious ideology, precepts and education. It is no coincidence that the plots of the stories often take place within the domestic walls, both because that is the space reserved for the female world, and because it is the place of domestic intimacy in which the family memory, the fulcrum of bourgeois identity, takes shape and depth. The educational imagery conveyed by girl-child literature confines women to the private sphere, assigns them the ideal of 'motherly love' and the virtues of obedience to family authority, fidelity, meekness, silence, gentleness, self-denial and sacrifice"³ (2019, pp. 63-64).

If the classics of the 19th century, as mentioned above, remind us that women's places par excellence are interiors (Beseghi, 1995; Cantatore, 2013, 2015; Vitta, 2008; Trisciuzzi, 2018; Borruso, 2019; Zago, Callegari, Campagnaro, 2019), Anne shows us, although in her own small way, new perspectives and new horizons, both inside and outside the home. The domestic ambience, so much wanted and desired by the girl, though cold and bare, is overturned by the protagonist's lively and optimistic vision. It is precisely that gaze, intelligent and other than what the Cuthberts had originally intended: one more like theirs, used not to dreaming, not to imagination, but practical and simple. From "The white road of delights" via "The lake of shining waters", Anne sees and feels her surroundings in a very deep way, spreading her love to those around her: "the garden and the orchard and the stream and the trees and the whole world around. Don't you feel a boundless love for the world on mornings like this? From up here I can even hear the stream gurgling. Have you ever noticed how cheerful streams are? They always seem to be laughing. Even in winter you can hear them under the ice. I'm glad there's a creek near Green Gables" (Montgomery, 2018, p. 45).

Like most quality children's literature, Anne's story mirrors the society contemporary to the novel, being rooted in the reality of the early 20th century. Montgomery always carried a notebook with her in which she jotted down ideas for plots, events, characters, and descriptions as they came to mind. In the spring of 1904, she was going through a notebook looking for some ideas for a serial story she wanted to write for a Sunday School newspaper. She found a note faded out, written many years earlier: "An elderly couple applies to an orphanage for a child. By mistake a little girl is sent to them" (Montgomery, 2017, p. 95). Thinking it might be a good starting point, Montgomery began writing by sketching out chapters and choosing a name for her heroine. Anne's character began to evolve in such a way that it soon seemed real to her and took "possession of the writer" to an unusual degree. "She called me" (Ibid., p. 96), Montgomery states. Lucy Maud Montgomery's novels and her Anne, like her other protagonists, draw on her life, her memories, and the world around her. The dominant *topoi* that mainly emerge in her novels are the abandoned childhood, the loss of one or both parents or the reconstruction of family unity, the feelings of children and their relationship of love and hatred towards adults, are taken up in part by the same feelings felt or the same experiences experienced by the author during her childhood. Finally, the theme of the natural environment, education in beauty and the salvific relationship with Mother Nature, through the descriptions of Prince Edward Island, appear throughout the various novels.

The female figures, the little girls born from Montgomery's pen, follow a path of growth, a formative journey in which they become not only protagonists of their own changes, but also depict the female condition of the era, sometimes anticipating the times. Beseghi states: "The 19th century fixed unforgettable emblems of little girls through literature, opened interesting glimpses into the subterranean history of little girls, suggested metaphors capable of delving into a meticulous and complex observation of their world. From the lower to the higher social classes, figures of little girls stand out in nineteenth-century fiction, able to give us portraits of childhood linked to a historical context rendered with extreme effectiveness"⁴ (2001, p. 48). As already mentioned, the biographical component should not be forgotten, indeed Montgomery was an orphan alone in the world. In addition, the writer consciously chooses to narrate her heroines as orphans. The protagonists of her novels⁵ are also girls whose lives are not as adventurous as those of other male protagonists of novels contemporary to her. Their vicissitudes are confined to the small rural villages in which they are raised, and their orphanhood has different characteristics to those of male orphans. The female orphans are not hungry or cold, or living on hardship, but they are dressed, certainly not too well so as not to feed their vanity, but they are clean and physically groomed. The novels do not start with a departure to an adventure or an unknown place but with an arrival at a new home.

Anne of Green Gables is a depiction of that kind of cliché. Female protagonists like Anne do not face ferocious

3 Translated by the Author.

4 Translated by the Author.

5 In addition to Anne, protagonist of the series about the life of Anne Shirley of Green Gables, we remember Emily Byrd Starr, heroine of the series *Emily of the New Moon*.

beasts but foster mothers or spinster aunts. They don't face the dangers of the jungle – like Mowgli (Rudyard Kipling's *The Jungle Book*) – or walk the roads of France – like Rémi –, but they cross *white roads of delights*, skirt *shining lakes* or traverse safe woods making them dark and gloomy, like the fear derived from crossing them, through fantasy and imagination.

The village community becomes like a second family for the protagonist. In fact, the novels are almost always set in and around the small town of Avonlea. The community and its citizens are fully described as the novels unfold.

The island of Prince Edward becomes the community-family that stands apart from the rest of the world. A place on which Montgomery places a strong focus by designating it the land of her heart. Being an island makes this sense of separateness even more definable, becoming fully part of the fairytale thanks to the *topos* that represents it. The island, her being separate and *other* than what is outside her, becomes the world to grow up in, to belong to: home.

2. Before Green Gables

More than one hundred years after the publication of the first novel about Anne Shirley, the book *Before Green Gables*, translated in Italy as *Sorridi, piccola Anna dai capelli rossi* (Wilson, 2010), has been published in England. The author is the Canadian Budge Wilson who, already a writer of numerous children's and young adult novels, thanks to the agreement of Lucy Maud Montgomery's descendants, was given the opportunity to re-explore Anne's life. *Before Green Gables*, set in the second half of the 19th century, is the prequel to the *Anne of Green Gables* series, which tells the story of little Anne Shirley before she arrives in Avonlea and begins her new life with Marilla and Matthew Cuthbert.

Anne was born in Bolingbroke in Nova Scotia to Bertha and Walter Shirley, two high school teachers who, after only three months, both die of an infectious disease. Having no other relatives, the child lives her early childhood in the care of the Shirleys' housekeeper and her family: Bert, her alcoholic and abusive husband, and their three children, by whom she will never be considered an integral part of the family. The only presence closer to the child and her feelings is the figure of Eliza, the couple's eldest daughter, who, however, leaves the family to leave with her husband to move to England. After Bert's death, the little girl is entrusted to the Hammond family, where she stays for a few years, taking care of the family's eight children most of the time. When Mr Hammond also dies, Anne is sent to an orphanage, where she stays for a few months before being finally adopted by Marilla and Matthew Cuthbert, with whom she finally finds a home and a family. The story ends exactly where the first volume of Lucy Maud Montgomery's *Anne of Green Gables* series starts.

Wilson's story does not stray very far from what Anne, in the first volume, talks about herself:

I turned eleven in March. [...] And I was born in Bolingbroke, Nova Scotia. My father's name was Walter Shirley and he taught at Bolingbroke High School. My mother's name was Bertha Shirley. Don't you think Walter and Bertha are lovely names? I am happy that my parents had lovely names. [...] Anyway, my mother also taught school, but she stopped when she married my father. Taking care of a husband was already a big responsibility. Mrs Thomas told me that they were two kids, dirt poor. They lived in a tiny yellow house in Bolingbroke. I have never seen that little house, but I have imagined it a thousand times. There was honeysuckle on the sill of the living room window, and then lilacs in front of the garden and lilies of the valley just beyond the gate. And muslin curtains on the windows. Muslin curtains always give a certain tone to houses. That's where I was born. Mrs Thomas says I was the ugliest baby she had ever seen, small and skinny, with two big eyes, but that my mother thought I was beautiful. I would say that a mother's judgement is more valuable than that of a poor woman who had only come to clean up, wouldn't you say? Anyway, I'm glad to know that she liked me, if I had disappointed her, I would have been sad... because she didn't live very long after that. She died of a fever when I was only three months old. I wish she had lived long enough for me to remember calling her 'mum' at least once. It's a sweet thing to be able to say 'mum', isn't it? My father died four days later, of the same fever. So, I was left as an orphan and no one knew what to do with me, Mrs Thomas told me. You see, even then no one wanted me. It's just my fate" (Montgomery, 2018, pp. 52-53). The story continues, "Finally Mrs Thomas said she would take me with her, even though she was poor, and her husband was a drunkard. She gave me milk with a teaspoon. Do you happen to know whether babies who are breastfed in this way are usually better than those who are breastfed normally? Because every time I messed something up Mrs Thomas wondered, how could I be such a bad baby, since she had breastfed me with her own hands. It sounded a bit like a reproach. [...] I lived with them until I was eight years old. Then Mr Thomas was hit by a train and died, and his mother offered to take Mrs Thomas and the children in, but she did not want to take me too. So, it was Mrs Thomas's turn not to know what to do with me. At that point Mrs Hammond arrived. [...] So I went to live with her down by the river, in a clearing full of cut logs. It was a very lonely place. If I couldn't use my imagination, I would certainly never have been able to live there. Mr Hammond had a small sawmill and Mrs Hammond had eight children. I like children enough, but having twins three times in a row is just too much.

I also said this to Mrs Hammond when the last two arrived. [...] I lived in Mrs Hammond's house for more than two years, then Mr Hammond died, and she decided she had had enough of being a housewife. She divided the children among relatives and went to the United States. And I ended up at the orphanage in Hopeton. [...] By the time Mrs Spencer arrived, I had already been there four months (Ibid., pp. 54-55),

and she directed Anne to Marilla and Matthew Cuthbert.

3. From novel to screen. The World Masterpiece Theater

From Budge Wilson's novel, the Japanese anime *Smile Little Anne*, produced in 2009 by Nippon Animation, was subsequently made. Like this TV series was inspired by the prequel created by Wilson, the 1979 TV series *Anne of Green Gables* was inspired by Montgomery's novels. The lyrics of the Japanese TV series' Italian theme song are still sung today:

Redheaded Anna goes
flies and goes like a swallow
But she has no nest
She has neither a mother nor a father.

Redheaded Anna has
two grams of happiness
locked inside her soul
and wants to smile at the world.

How wonderful on the swing
going lightly up and down
and so many close friends
united all around me.

Redheaded Anna has
a hat on her twenty-three
and two crystal-clear eyes
and a lot of Freckles.

From Matthew and Marilla she will have
a house where she will sleep
and at her breast she will have a doll
to talk and laugh with⁶.

Both TV series are part of the *World Masterpiece Theatre* project (Trisciuzzi, 2013) sponsored in the first year by Toei Doga and later by Nippon Animation.

The space for the imagination – words often repeated by Anne – and its free expression, giving voice to the fantasy it can create, is a reminder that Montgomery leaves us more than a hundred years after the novels were published.

In children's literature, Lucy Maud Montgomery's novels are still classics that cross the whole of the 20th century, and it is significant that from this character, new transpositions with Anne as the protagonist have been proposed again, even recently.

6 The theme song *Anna dai capelli rossi* is written and composed by Albertelli & Tempera, sung by 'Gli Amici di Anna', Record company: Fonit Cetra, 1980. "Anna dai capelli rossi va/vola e va come una rondine/però un nido non ce l'ha/non ha una mamma né un papà./Anna dai capelli rossi ha/due grammi di felicità/chiusi dentro all'anima/e al mondo vuol sorridere./Che meraviglia sull'altalena/che va leggera su e giù/e tanti amici stretti stretti/uniti tutti intorno a me./Anna dai capelli rossi ha/un cappello sulle ventitré/e due occhi limpidi/e un mare di lentiggini./Da Matteo e da Marilla avrà/una casa dove dormirà/e al petto avrà una bambola/con cui parlare e ridere" (Translated by the Author).

Bibliography

Critical works

- Barsotti S. (2019). Genere, educazione e letteratura per l'infanzia: modelli di costruzione identitaria. In E. Ortu (Ed.), *Oltre lo specchio delle bugie. Indagini sulle alterità di genere nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza*. Reggio Emilia: Junior-Bambini.
- Bernardi M. (2011). *Il cassetto segreto. Letteratura per l'infanzia e romanzo di formazione*. Milano: Unicopli.
- Beseghi E. (Ed.) (1987). *Ombre rosa. Le bambine tra libri, fumetti e altri media*. Teramo: Giunti e Lisciani.
- Beseghi E., Telmon V. (Eds.) (1992). *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Beseghi E. (1995). Interiors. Case che parlano, stanze che sussurrano. In Id., *L'isola misteriosa. Finzioni di fine secolo*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Beseghi E. (2001). Inseguendo il Bianconiglio. In E. Varrà (Ed.), *L'età d'oro. Storie di bambini e metafore d'infanzia*. Bologna: Pendragon.
- Borruso F. (2019). *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà*. Milano: FrancoAngeli.
- Butts D. (1992). *Stories and Society: Children's Literature in its Social Context*. Basingstoke: Macmillan.
- Calabrese S. (2013). *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*. Milano: Mondadori.
- Cambi F., Ulivieri S. (Eds.) (1994). *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F. (2011). La 'Bildung': una categoria pedagogica significativa anche in Italia. In "Teoria e Prassi della Bildung. Un confronto italo-tedesco/Theorie und Praxis der Bildung. Ein deutsch-italienischer Vergleich". *Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, 10/ II semestre.
- Cambi F., Di Bari C., Sarsini D. (2012). *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta al mito, alla relazione di cura. Autori e testi*. Milano: Apogeo.
- Cantatore L. (Ed.) (2013). *Ottocento fra casa e scuola. Luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*. Milano: Unicopli.
- Cantatore L. (2015). *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*. Pisa: ETS.
- Covato C. (Ed.) (2006). *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*. Milano: Guerini Scientifica.
- Faeti A. (2010). Dare un nome alle cose. In Id., *Gli amici ritrovati*. Milano: BUR.
- Faeti A. (2013). Dare un nome alle cose. In L. M. Montgomery. *Anna dai capelli rossi*. Milano: BUR.
- Lerer S. (2008). *Children's Literature. A reader's history from Aesop to Harry Potter*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Meek M., Watson V. (2003). *Coming of age in children's literature*. London: Continuum.
- Moretti F. (1986). *Il romanzo di formazione*. Milano: Garzanti.
- Morgenstern K. (1994). Über das Wesen des Bildungsromans. Vortrag (1819). In R. Selbmann, *Der deutsche Bildungsroman. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage*. Stuttgart: Metzler Verlag.
- Papini M. C., Fioretti D., Spignoli T. (Eds.) (2007). *Il romanzo di formazione nell'Ottocento e nel Novecento*. Pisa: ETS.
- Trisciuzzi M. T. (2013). *Hayao Miyazaki. Sguardi oltre la nebbia*. Pisa: ETS.
- Trisciuzzi M. T. (2014). Coming of age. Il romanzo di formazione tra bussole, lame e cannocchiali. In O. De Sanctis, E. Frauenfelder (Eds.), *Cartografie pedagogiche: Quaderni del Laboratorio di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli*, vol. 6/2012. Napoli: Liguori.
- Trisciuzzi M. T. (2018). *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (Ed.) (1999). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma- Bari: Laterza.
- Ulivieri S. (Ed.) (2007). *Educazione al femminile: una storia da scoprire*. Milano: Guerini Scientifica.
- Ulivieri S. (2009). Questioni di genere... Crescere bambine nell'Italia che cambia. *LiBeR*. 82.
- Vitta M. (2008). *Dell'abitare. Corpi spazi oggetti immagini*. Torino: Einaudi.
- Zago G., Callegari C., Campagnaro M. (Eds.) (2019). *La casa. Figure, modelli e visioni nella Letteratura per l'infanzia dal Novecento ad oggi*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Literary works

- Montgomery L.M. (1993). *Emily della luna nuova. (Emily of the New Moon)*. Ed. or. 1923). Milano: Mursia.
- Montgomery L.M. (2018). *Anna dai capelli rossi*. Romanzo 1 (*Anne of Green Gables*. Ed. or. 1908) Milano: Gallucci.
- Montgomery L.M. (2018). *Anna dai capelli rossi*. Romanzo 2 (*Anne of Avonlea*. Ed. or. 1909) Milano: Gallucci.
- Montgomery L.M. (2018). *Anna dai capelli rossi*. Romanzo 3 (*Anne of the Island*. Ed. or. 1915) Milano: Gallucci.
- Montgomery L.M. (2019). *Anna dai capelli rossi*. Romanzo 4 (*Anne of Windy Poplars*. Ed. or. 1936) Milano: Gallucci.
- Montgomery L.M. (2019). *Anna dai capelli rossi*. Romanzo 5 (*Anne's House of Dreams*. Ed. or. 1917) Milano: Gallucci.
- Montgomery L.M. (2020). *Anna dai capelli rossi*. Romanzo 6 (*Anne of Ingleside*. Ed. or. 1939) Milano: Gallucci.
- Montgomery L.M. (2020). *Anna dai capelli rossi*. Romanzo 7 (*Rainbow Valley*. Ed. or. 1919) Milano: Gallucci.
- Montgomery L.M. (2020). *Anna dai capelli rossi*. Romanzo 8 (*Rilla of Ingleside*. Ed. or. 1921) Milano: Gallucci.

Género y tecnología educativa durante el franquismo en España.
Usos y representaciones a través de la fotografía
Gender and educational technology in spanish Francoism.
Uses and representations through photography

Teresa Rabazas Romero

Professoressa Ordinaria | Universidad Complutense de Madrid | rabarom@edu.ucm.es

Carlos Sanz Simón

Professore Assistente | Universidad Complutense de Madrid | csa02@ucm.es

Miriam Revuelta Vidal

Ricercatrice | Universidad Complutense de Madrid | mirirevu@ucm.es

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

El presente artículo analiza la vinculación del género y la tecnología educativa en las principales ciudades de España durante el periodo franquista. Partiendo del método histórico-educativo, se realiza un análisis iconográfico de las fotografías incorporadas a las memorias de prácticas del alumnado de Pedagogía del fondo "Romero Marín", albergadas en el Museo Complutense de Educación (Madrid). Para ello, se han tenido en cuenta los ejemplares correspondientes a las quince ciudades más grandes del país —desde Madrid hasta Gijón—, y han sido analizados conforme a cuatro categorías de estudio: nivel educativo —distinguiendo entre enseñanza primaria y secundaria—, titularidad de los centros educativos, diversidad curricular y diferencias en función del contexto geográfico.

KEYWORDS

**género, tecnología educativa, fotografía, franquismo, España.
gender, educational technology, photography, Francoism, Spain.**

This article analyzes the link between gender and educational technology in the main cities of Spain during the Francoist period. Based on the historical-educational method, an iconographic analysis is carried out of the photographs included in the student teaching practice reports from the "Romero Marín" collection, located in the Complutense Museum of Education (Madrid). For this purpose, the reports corresponding to the fifteen largest cities in the country —from Madrid to Gijón— have been considered and have been analyzed according to four study categories: educational level —distinguishing between primary and secondary education—, ownership of the educational centers, curricular diversity and differences according to the geographical context.

Citation: Rabazas Romero T. (2023). Género y tecnología educativa durante el franquismo en España. Usos y representaciones a través de la fotografía. *Women & Education*, 1(1), 30-36.

Corresponding author: Teresa Rabazas Romero | rabarom@edu.ucm.es

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-I-01-23_06

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introducción

La inclusión de la perspectiva de género en la historiografía educativa ha propiciado una nueva mirada en la reconstrucción histórica durante las últimas décadas denominada *Herstory*. Esta corriente surgió como una forma de dar visibilidad a la ausencia de mujeres en los relatos históricos tradicionales, en los cuales su contribución y papel en la sociedad han sido minimizados o, directamente, ignorados. El predominio de una historia masculinizada fue, por tanto, el origen de esta contestación, entendiéndose que “el género no es natural, sino que es creado por la sociedad a través de la socialización mediante instituciones como la familia, la Iglesia, la escuela y el Estado” (Zungu et al., 2014, p. 9), haciendo que un modo de hacer historia prevalezca sobre otras posibles alternativas. En definitiva, representa una de las tendencias que aportan una reflexión crítica sobre cómo las instituciones educativas han reproducido, perpetuado o desafiado las normas y estereotipos de género a lo largo del tiempo, así como el impacto que han ejercido las políticas y prácticas educativas en la vida de las mujeres.

Una de las herramientas que históricamente han consolidado los roles de género ha sido la educación. Una realidad que ha servido como aliciente para el desarrollo de una importante literatura académica en el ámbito de la historia de la educación, desgajándose de esta una línea de estudio propia: la historia de la educación de las mujeres. El papel que las instituciones educativas reservaron a la mujer, su proyección o representación en la sociedad o el desempeño de estas en la actividad educativa han sido elementos que cuentan con un nutrido acervo científico, cuyo auge vivimos aún hoy en nuestros días.

Asimismo, uno de los campos más incipientes en los estudios de género actuales está vinculado a la relación entre la mujer y la tecnología educativa. Esta relación ha suscitado un incipiente interés en múltiples áreas del conocimiento científico, cuyas consecuencias en el ámbito educativo son especialmente palpables. Concretamente, nuestro interés se ha centrado en cómo el uso de la tecnología se vincula con el género en función de las expectativas profesionales que se propiciaron durante la dictadura franquista (1939-1975). Para ello, en este trabajo nos proponemos estudiar la vinculación del género y la tecnología educativa en las instituciones educativas de las principales áreas urbanas de España durante el franquismo. Partimos del supuesto de que las escuelas o centros educativos se conciben como espacios de socialización y construcción o modelaje de la identidad de género, así como lugares de reproducción de normas y convenciones sociales.

La metodología empleada se basa en el método histórico aplicado a la investigación educativa (Ruiz, 1976, 1997) y en el análisis iconográfico planteado por Burke (2005) y Panofsky (1972) de una colección de fotografías que se encuentran en el Museo Complutense de Educación (Madrid). Este fondo denominado “Romero Marín” está constituido por casi un millar de memorias de prácticas realizadas por el alumnado de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid durante las décadas de los años cincuenta, sesenta y setenta¹. En este sentido, para el estudio se han seleccionado los ejemplares correspondientes a las ciudades más representativas del país, que suman un total de quince —desde Madrid hasta Gijón—. El análisis de las memorias se ha realizado en base a cuatro categorías, que comprenden el nivel educativo —diferenciando entre enseñanza primaria y secundaria—, la titularidad de los centros educativos —públicos y privados—, la diversidad curricular o disciplinar y las posibles diferencias en función del contexto geográfico.

2. Franquismo y tecnología educativa

La victoria del bando sublevado en la Guerra Civil española dejó paso a una longeva dictadura que perpetuó un cambio radical en la ideología que había sido establecida en el periodo republicano anterior. En la ideología del nuevo Estado primó la restauración de los valores tradicionales, otorgando a la Iglesia católica un gran poder simbólico (Pérez-Argote, 2003). En este modelo conocido como nacionalcatolicismo, “la religión y la política van a unirse indisolublemente hasta extremos nunca conocidos. Ello es particularmente cierto por lo que respecta a la educación, cuyo monopolio va a ser adjudicado casi enteramente a la Iglesia” (Puelles, 2010, p. 289). Respecto a la política educativa aprobada por el régimen, cabe destacar la Ley de Educación Primaria de 1945. Esta reforma educativa dividía la educación formal en varias etapas, de las cuales solo eran estrictamente obligatorias aquellas comprendidas entre los seis y doce años: el periodo de “iniciación” cursado en las escuelas maternas hasta los cuatro años, y en las de párvulos hasta los seis; la enseñanza elemental hasta los diez años; el periodo de “perfeccionamiento” que extendía la educación dos años más; y finalmente el periodo de iniciación profesional hasta los quince años (BOE, 1945).

La educación se convirtió en una de las principales vías de transmisión ideológica del régimen, y estuvo fuertemente marcada por los arquetipos de género establecidos en este período. En este sentido, en el artículo once de

1 Concretamente, el Fondo Romero Marín está compuesto por 891 memorias de prácticas realizadas por el alumnado —de forma individual o por parejas— entre los años 1949 y 1974.

esta ley, se exponía una clara diferenciación de la educación en función del género: “la educación primaria orientará a los escolares, según sus aptitudes, para la formación intelectual o para la vida profesional del trabajo y la industria y el comercio o las actividades agrícolas. La educación primaria femenina preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas” (BOE, 1945, p. 388). Los planes de estudio se tuvieron que adaptar a esta finalidad gubernativa, adquiriendo especial importancia la preparación para el hogar dirigida a la formación femenina, no solo en la enseñanza primaria, sino además en los Institutos de Segunda Enseñanza (Flecha, 1989). A partir de la Orden de octubre de 1941, se regulan las enseñanzas impartidas en estos institutos, y se estipula que en los centros masculinos se organizaran talleres de carpintería, trabajos agrícolas, o cultivos de granjas, mientras que los femeninos se especializaban en las disciplinas del hogar, centradas en la enseñanza de labores, bordados o puericultura (Grana, 2007).

Continuando con la formación profesional, es preciso hacer referencia a la evolución de las diferentes etapas del régimen. En un primer periodo autárquico, dado que la estructura preindustrial de España no necesitaba una mano de obra trabajadora cualificada, se produjo un escaso desarrollo de la formación profesional. Sin embargo, el periodo tecnocrático trajo consigo un intento modernizador del sistema educativo español, y se promulgaron leyes que revisaban profundamente las enseñanzas técnicas. Tal y como menciona Puellas (2010): “queda claro, pues, que las necesidades del proceso de industrialización exigían un cambio sustancial en la ordenación de estas enseñanzas, concebidas hasta el momento como un reducto profesional extremadamente minoritario, fruto del maltusianismo gremial” (p. 314).

En cuanto al nivel universitario, según Sánchez y Hernández (2012), el segundo franquismo trajo consigo un aumento del número de mujeres matriculadas en la universidad. En estudios como Filosofía y Letras, la presencia femenina era del 69,9%, y en otras como Farmacia superaban el 50%. Sin embargo, en carreras como Derecho y Medicina no se alcanzaba el 5% de mujeres en las aulas. En este sentido, en la década de los 60, el número de mujeres en los diferentes niveles educativos alcanzaba, en la educación primaria el 50%, en secundaria un 45,6% y en enseñanzas universitarias representaba el 26%.

En 1973, tras la aprobación de la Ley General de Educación de 1970, se registró una presencia igualitaria de niños y niñas tanto en preescolar, como en el periodo de enseñanza obligatoria. Tres años después, el porcentaje de alumnado femenino superó al masculino en los estudios del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), y continuó en aumento la presencia del alumnado femenino en la Universidad. En lo relativo a la formación profesional, dada la inclusión de enseñanzas del sector de servicios como administración o auxiliar sanitario, el porcentaje de alumnas matriculadas aumentó del 5,1% en 1970, al 37,9% en los años ochenta, y a un 47,9% en los noventa.

3. Resultados

El análisis iconográfico de las fotografías incorporadas en las memorias de prácticas —objeto de estudio— nos permite señalar algunos resultados en función de cuatro categorías o variables en las cuales se han detectado diferencias significativas en función del género del alumnado. Estas son el nivel educativo, la titularidad de los centros y el contexto geográfico de los centros educativos.

En lo que respecta a la primera, las etapas educativas muestran una transformación en la aplicación de la tecnología aplicada, distinguiendo al menos tres tipos de enfoque: el sanitario, el pedagógico y el profesionalizante.

Siguiendo un orden propedéutico, en las etapas educativas iniciales se aprecia que la tecnología aparece vinculada más a la función sanitaria y clínica que a una dimensión educativa (ver Figura 1), no observando en ellas diferencias de género en este sentido. Las imágenes proporcionan un predominio de medidas higiénico-sanitarias que tienen su implicación con la prevención de enfermedades, mediante la vacunación y prácticas de test evolutivos y mediciones básicas empleados en la época. De forma ocasional, y empleando mecanismos más rudimentarios, también se representan algunas imágenes vinculadas a la dimensión lúdica de la educación infantil a través de la aparición de los primeros juguetes escolares, principalmente elaborados con madera, como se puede apreciar en la Figura 2.

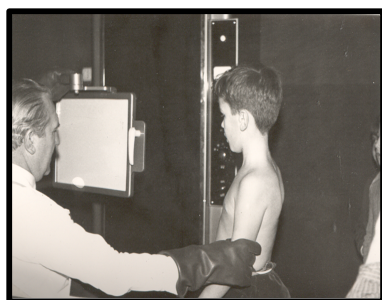


Fig. 1. Colegio Nuestra Señora de las Maravillas. Madrid (Gutiérrez, 1960)



Fig. 2. Valor educativo de los hogares de Auxilio Social en Madrid (García, 1956)

A medida que se avanza en los niveles educativos subsiguientes, comienzan a percibirse diferencias de género determinadas por la función social que tienen que desempeñar los alumnos y alumnas de la España franquista. Los modelos educativos que se dirigen a niñas y niños se ven representados a través de las imágenes donde la tecnología tiene sesgos de género claramente diferenciados. Mientras a las niñas se las educa para ser el “ángel del hogar” (Ballarín, 2001), desarrollando un currículo femenino legitimado por la política educativa del franquismo que fue aprobado con la Ley de Educación Primaria de 1945 (Puelles, 2010). Tal y como se ha indicado anteriormente, las enseñanzas para las niñas debían contribuir a mejorar su vida en el hogar e iniciarlas profesionalmente en actividades relacionadas con ella, destacando labores como la artesanía o la industria doméstica, entre otras. A su vez, las materias destinadas para los niños debían orientarse para desempeñar un oficio o profesión en el espacio público o mercado laboral. De este modo, se observa que la tecnología va asociada a este tipo de enseñanzas de iniciación profesional, las imágenes de las niñas son representadas con actividades de labores propias del sexo femenino como la costura y bordado en bastidores —como se puede observar en la Figura 3— y en cambio los niños son formados con tecnología más sofisticada vinculada a la iniciación de ciertas profesiones como la carpintería o la ebanistería (Figura 4).



Fig. 3. Valor educativo de los hogares de Auxilio Social en Madrid (García, 1956).



Fig. 4. Reflejos escolares de la ciudad de Asís (Calzada, 1963)

A partir de los diez años hasta los quince, la política educativa del franquismo estableció un nivel de enseñanza destinado al perfeccionamiento e iniciación profesional, pero con un currículo diferenciado por género. En las imágenes se puede observar como el sesgo se acentúa, observando así con mayor nitidez que la orientación profesional para los chicos se vinculaba hacia una formación intelectual o técnica para desarrollar un oficio en la industria, comercio o actividades agrícolas (Figura 5). Por contra, la educación de las chicas se siguió emplazando hacia la vida del hogar, artesanía o industria doméstica (Figura 6). En ambos casos se aprecian cambios significativos en relación a la tecnología empleada, tanto en sus materiales como en sus dimensiones, lo cual repercutiría, asimismo, en los emplazamientos en que se llevaba a cabo dichas actividades y su amplitud. De este modo, los niños pasaron de realizar dichas actividades en pequeños talleres instalados en aulas, a otros espacios propiamente destinados a dicha actividad, destacando la presencia de nuevos escenarios que requerían de una infraestructura propia, como los corrales. En dichos espacios la tecnología empleada era muy sofisticada, preparatoria para la simulación de las profesiones a desempeñar por los alumnos. En la misma línea, las niñas combinaron el empleo de bastidores para realizar costura y bordados de telares para la confección de grandes tejidos.



Fig. 5. Escuela de economía rural “Nuestra Señora de la Cogullada” (Domínguez, 1959)



Fig. 6. Iniciación profesional femenina en el Grupo Escolar Padre Poveda (García, 1959).

En segundo lugar, y con respecto a la titularidad de los centros, los resultados del análisis de esta categoría nos han permitido comprobar que se aprecian diferencias en el uso de la tecnología, principalmente entre los centros públicos y privados. El contraste se detecta fundamentalmente en la maquinaria y los espacios empleados en el caso de los centros de titularidad privada, tal y como se puede apreciar en las figuras 7 y 8. En ellos, se ha apreciado

como una constante la aparición de una tecnología educativa notablemente avanzada y con una disposición de la misma mayor, con un número de puestos que garantizaba un mayor acceso del alumnado a dicha maquinaria.

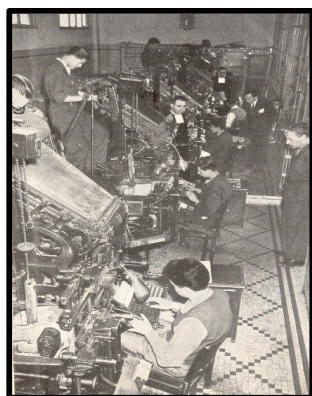


Fig. 7. *Las escuelas profesionales del Sagrado Corazón* (Cabello y Ortiz, 1963)



Fig. 8. *Estudio y comparación de los Institutos Sociales de la mujer de Madrid y Barcelona* (Latour y Navarro, 1961).

Finalmente, en relación con el contexto geográfico también se perciben diferencias entre los distintos sectores económicos —esto es, primario y secundario—, tanto en escuelas femeninas como en masculinas. A través de las imágenes analizadas se verifica que las escuelas preparaban al alumnado para las profesiones de proximidad. Por un lado, aquellas ubicadas en las proximidades a localidades rurales, su especialización profesional se dirige más a actividades relacionadas con el sector primario. Sin embargo, las instituciones educativas que se encuentran en ciudades más grandes y con mayor desarrollo industrial —como Gijón, Madrid o Barcelona—, la oferta formativa se orienta hacia profesiones del sector secundario, en las se incluyen actividades como la industria alimentaria, textil, química, automotriz y electrónica, entre otras muchas (ver Figuras 9 y 10).

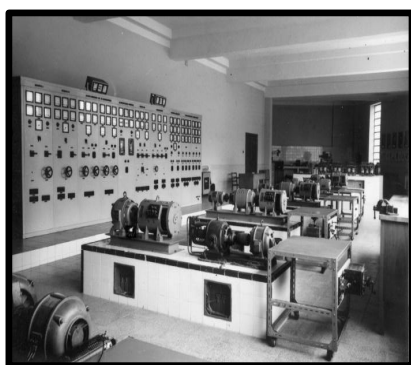


Fig. 9. *La escuela de maestría industrial de Gijón* (González, 1963)

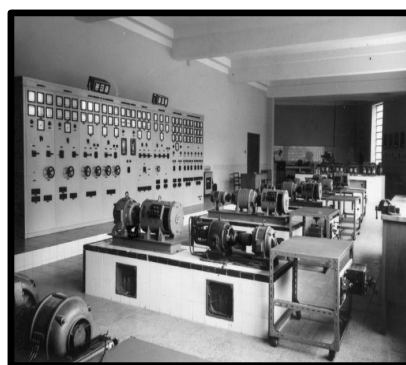


Fig. 10. *Estudio y comparación de los Institutos Sociales de la mujer de Madrid y Barcelona* (Latour y Navarro, 1961).

Por último, destaca la ausencia generalizada de la aplicación de tecnología educativa en el ámbito del sector terciario —principalmente hostelero y turístico— pujante en aquellos años en ciudades costeras del levante o del sur.

4. Conclusiones

El debate actual sobre el uso y aplicación de la tecnología educativa muestra que la variable de género es una realidad a considerar. Esta necesidad ha llevado en la actualidad a implementar programas STEM que tengan en cuenta esta brecha social a fin de poder garantizar una progresiva igualdad de acceso y oportunidades de las mujeres a las ciencias y la tecnología.

Sin embargo, a través del presente estudio se ha podido constatar que esta brecha tiene unos antecedentes históricos recientes y claros. El análisis de las fuentes iconográficas nos ha permitido comprobar que durante el franquismo se produjo una clara diferenciación de género respecto a los usos y representación de la tecnología en

variables como los niveles educativos, la titularidad de los centros o los contextos geográficos en la España urbana de la época.

En lo relativo a los niveles educativos, en los cursos infantiles y elementales la tecnología ha estado vinculada más a un enfoque clínico y sanitario, que a una finalidad educativa. En los cursos superiores de enseñanza profesional o secundaria, la tecnología aparece vinculada al desarrollo profesional de mujeres y hombres en función de los patrones sociales y culturales de la época franquista. Las mujeres fueron orientadas profesionalmente para ejercer las actividades propias de su sexo o preparación para el hogar —como la economía doméstica o la industria textil, entre otras— y los hombres se formaron en un abanico de opciones profesionales para desarrollarlas en el espacio público. Si bien, las propuestas formativas de las instituciones educativas estuvieron condicionadas, asimismo, por la titularidad de los centros. En este sentido, hay que destacar una presencia de tecnología educativa notablemente más sofisticada en aquellos de titularidad privada, algo que se replica en el caso de los propios espacios e infraestructuras dedicadas a tal efecto. Por último, el contexto económico y geográfico en las que se encontraban ubicadas también se ha mostrado como un factor determinante. El uso de una tecnología más sofisticada se representó más en los centros privados de ciudades industriales o urbanas más grandes, vinculada al sector económico secundario, como la carpintería, la imprenta, la electrónica, la mecánica, etc. Sin embargo, en las escuelas próximas al contexto rural, la utilización de la tecnología era mucho más precaria y se encaminaba más a actividades del sector primario, como la ganadería o la agricultura.

Por último, es necesario señalar aquellas dificultades que se han revelado durante la realización de la presente investigación. Por un lado, el uso de las memorias de prácticas y sus fotografías como fuentes primarias presentan algunas limitaciones. No podemos obviar que se trata de una fuente que parte de la subjetividad de quien la realiza, en este caso, el alumnado de Pedagogía, que venía condicionado por elementos como su experiencia previa, la consecución de un trabajo académico o su propio carácter *amateur* en la realización de las fotografías —o contando con profesionales que las realizaban—. Este tipo de limitaciones no restan en absoluto el valor y potencial de la fuente, sino que se constituyen como un elemento a considerar e historiar.

En definitiva, con la presente propuesta se ha pretendido avanzar en la visibilización de las diferencias de género en la educación y, específicamente, en el caso de la tecnología, sus representaciones y usos. Asimismo, la consecución de estudios de carácter histórico-educativo permiten generar una conciencia en las nuevas generaciones de profesionales de la enseñanza sobre la determinación con que la educación puede definir las aspiraciones y trayectorias profesionales y vitales de la infancia. Estos estudios tienen una larga prospectiva, siendo necesario abarcar ámbitos como la tecnología, el género y la ruralidad o la educación especial.

Bibliografía

- Ballarín P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*. Madrid: Síntesis.
- Boletín Oficial del Estado (BOE) de 18 de julio 1945, n.199 - Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria.
- Burke P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Cabello F., Ortíz J. (1963). *Las escuelas profesionales del Sagrado Corazón* (FRM 546). Museo Complutense de Educación.
- Calzada S. (1963). *Reflejos escolares de la ciudad de Asís* (FRM 32). Museo Complutense de Educación.
- Domínguez M. R. (1959). *La escuela de economía rural de Nuestra Señora de Cogullada en Zaragoza* (FRM 825). Museo Complutense de Educación.
- Flecha C. (1989). Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 8, 77-98
- García M. (1956). *Valor educativo de los hogares de Auxilio Social en Madrid* (FRM 374). Museo Complutense de Educación.
- García M. L. (1959). *Iniciación profesional femenina en el Grupo Escolar Padre Poveda* (FRM 263). Museo Complutense de Educación.
- González C. (1963). *La escuela de maestría industrial de Gijón* (FRM 866). Museo Complutense de Educación.
- Grana I. (2007). Las mujeres y la segunda enseñanza durante el franquismo. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 26, 257-278.
- Gutiérrez T. (1960). *Labor educativa en un centro de Segunda enseñanza. Colegio de Nuestra Señora de las Maravillas* (FRM 681). Museo Complutense de Educación.
- Latour J., Navarro A. M. (1961). *Estudio y comparación de los institutos sociales de la mujer de Madrid y Barcelona* (FRM 81). Museo Complutense de Educación.
- Martín M. P. (1965). *Educación de los niños ciegos en el colegio de la Inmaculada Concepción de Madrid* (FRM 418). Museo Complutense de Educación.
- Panofsky E. (1972). *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez-Agote A. (2003). Sociología histórica del nacional-catolicismo español. *Historia contemporánea*, 26, 207-237.
- Pérez M. C. (1963). *Escuelas del Santísimo Sacramento* (FRM 530). Museo Complutense de Educación.
- Puelles M. del (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Ruiz J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 3, 134, 149-160.

- Ruiz J. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. In A. Viñao Frag, N. de Gabriel (Coords.), *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales* (pp. 131-202). Barcelona: Ronsel.
- Ruiz M. (1959). *Labor social de la Institución Javeriana* (FRM 521). Museo Complutense de Educación.
- Sánchez L., Hernández J. L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 3, 255-281.
- Sánchez M. J. (1961). *Estudio pedagógico de la barriada de Canillas* (FRM 238). Museo Complutense de Educación.
- Toribio C. (1961). *Hogares Profesionales femeninos de Auxilio social. Hogar Isabel Clara Eugenia* (FRM 250). Museo Complutense de Educación.
- Villarejo P. (1963). *Instituto Municipal de Educación* (FRM 781). Museo Complutense de Educación.
- Zungu M., Manqele N., Vries C. de., Molefe T., Hadebe M. (2014). HERstory: Writing women into South African history. *Agenda*, 28, 1, 7-17.

«Parliamo d'amore non di sesso soltanto».

L'educazione sentimentale nel "Giornale dei genitori" di Ada Gobetti

«Let's talk about love, not just about sex».

Sentimental education in the "Parents' Journal" by Ada Gobetti

Francesca Borruso

Professoressa Ordinaria | Università di Roma Tre | francesca.borruso@uniroma3.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Nel 1959, Ada Prospero Gobetti fonda a Torino la rivista mensile «Il Giornale dei genitori», che possiamo annoverare fra le riviste pedagogicamente più interessanti di quegli anni per la rilevanza dei temi educativi affrontati. Scritta in un linguaggio limpido anche per chi non si occupi di educazione, la rivista intende rivolgersi ad un pubblico vasto, popolare, con l'obiettivo sia di affrancare il discorso educativo dagli specialismi, sia di renderlo uno strumento di rinnovamento culturale della società in prospettiva democratico-progressista. Uno dei temi dibattuti, soprattutto da Ada Gobetti, è quello della necessità di un'educazione sessuale rinnovata per le nuove generazioni, liberata dai tabù colpevolizzanti della tradizione borghese, rifondata secondo una nuova etica della convivenza fra i sessi.

KEYWORDS

Educazione, sessualità, scuola, democrazia, emancipazione femminile.
Education, sexuality, school, democracy, female emancipation.

In 1959, Ada Prospero Gobetti founded the monthly magazine «Il Giornale dei Genitori» in Tourin, one of the most interesting journals of those years from a pedagogical point of view for the relevance of the educational issues treated. Written in a understandable language even for those not involved in education, the magazine intends to address a vast, popular audience, with the aim both of freeing the discourse from specialistic jargon and of making it an instrument of cultural renewal of the society in a democratic-progressive perspective. One of the themes debated, first and foremost by Ada Gobetti, is the need for a renewed sexual education for the new generations, freed from the guilty taboos of the bourgeois tradition, re-established according to a new ethics of coexistence between the sexes.

Citation: Borruso F. (2023). «Let's talk about love, not just about sex». Sentimental education in the "Parents' Journal" by Ada Gobetti. *Women & Education*, 1(1), 37-40.

Corresponding author: Francesca Borruso | francesca.borruso@uniroma3.it

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-1-01-23_07

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Per quella famiglia «che non ha saputo ancora, ma dovrà pur rinnovarsi»

Anticipatrice di una nuova sensibilità educativa – centrata sulla necessità di dare vita ad una rinnovata educazione sentimentale che si declini non solo come liberazione sessuale dai tabù del passato, ma soprattutto come costruzione di un nuovo progetto esistenziale della coppia e di nuovi stili comunicativi fra i generi – è Ada Prospero Marchesini Gobetti (Bobbio, 2009, pp. 412-421). Conosciuta inizialmente come collaboratrice e moglie di Piero Gobetti (Borruso, 2012, pp. 135-170) – uno dei primi martiri antifascisti – e poi, negli anni della Resistenza, come militante antifascista nel Partito d’Azione, «che più di ogni altro poteva essere considerato come l’erede del pensiero gobettiano» (Bobbio, 2009, p. 415), sarà partigiana combattente già dalla prima ora (Battaglia, 1964, p. 119; Gobetti, 1956) e poi, negli anni della Repubblica, fino alla sua morte, instancabile amministratrice locale e intellettuale militante per la costituzione di una democrazia avanzata del nostro Paese. Sin dalle sue prime collaborazioni attive presso quotidiani e riviste come L’Unità, Noi Donne, Paese sera, Educazione democratica, Riforma della scuola, Ada mostra una spiccata sensibilità verso il discorso pedagogico come strumento indispensabile di educazione alla vita democratica, che deve realizzarsi dentro la vita sociale, sperimentando contesti e spazi vitali di autentica comunicazione democratica. È sua l’iniziativa, nel 1959, in un momento storico di forte contrapposizione politica e culturale in Italia, di fondare a Torino una rivista mensile dal titolo «Il Giornale dei genitori», che si distingue proprio per la centralità assegnata al discorso educativo dentro la vita familiare e per il progressismo delle posizioni assunte (Arceri, 2018).

Lo scopo della rivista è quello di «aiutare i padri e le madri a risolvere, in senso democratico e progressista, sia nell’impostazione ideale sia nella pratica quotidiana, il problema dell’educazione dei figli» (Gobetti, 1959, p. 2). La rivista, insomma, intende svolgere una funzione di supporto alle famiglie nel complesso processo di trasformazione democratica della vita privata e dell’educazione familiare, ancora sostanzialmente declinata secondo modalità autoritarie nella stragrande maggioranza dei casi che, per essere trasformate, richiedono la messa a punto di nuovi stili relazionali e comunicativi fra coniugi e fra genitori e figli, in parte ancora tutti da inventare. Lo strumento utilizzato è quello di aprire un dialogo franco e schietto con i genitori italiani, partendo dall’analisi dei problemi della vita privata, dalla quotidianità della vita familiare che non deve essere più «una buia e chiusa fortezza, dominata da egoismi tribali e da prepotenti diffidenze» (Gobetti, 1960, pp. 3-5).

Emergono, così, i temi del dialogo fra genitori e figli, fra fratelli, del rapporto fra i sessi, dell’emancipazione femminile, della sessualità giovanile, dell’istruzione scolastica, della collaborazione fra famiglia e scuola, della trasmissione dei valori democratici e del vivere civile. Una generazione, quella di Ada Gobetti, che con consapevolezza e urgenza comprende che non può esistere una società democratica se anche le istituzioni che la innervano – famiglia, scuola, lavoro – non sono sia organizzate democraticamente al proprio interno sia caratterizzate da relazioni interpersonali democratiche: «È evidente che tale rinnovamento si potrà avere soltanto quando s’accompagna a una trasformazione essenziale e profonda di tutti i rapporti umani in una società corrispondente alle esigenze nuove d’un mondo così fundamentalmente e straordinariamente mutato» (Gobetti, 1960c, p. 4).

La problematicità dell’educazione familiare emerge, agli occhi di Ada, come luogo di riproduzione di pratiche e modelli educativi autoritari tipici del passato, che non portano all’emersione bensì lasciano latenti e irrisolte, tante questioni importanti. Se infatti, la Resistenza prima e le lotte politico-economiche poi, avevano visto una rilevante presenza di donne, dando l’idea di una trasformazione della condizione femminile nella vita sociale, la vita privata e i diritti civili delle donne erano ancora sostanzialmente ignorati sul piano normativo e socio-culturale, come se la famiglia fosse un fossile incapsulato nel passato:

Non la famiglia, nel suo valore di primo fondamentale nucleo umano, è in crisi: bensì una determinata forma di famiglia, con le sue strutture arcaiche, con i suoi limiti angusti, con i suoi secolari pregiudizi fatti di paura e d’egoismo: quella famiglia che ancora non ha saputo, ma dovrà pur rinnovarsi [...]. Ognuno, nel proprio ambiente familiare, è chiamato a quest’opera di esperimento, di chiarimento, di rinnovamento: nel modo di comportarsi fra coniugi, nel modo d’allevare, istruire e educare i figli, nel modo di considerare e trattare gli altri.

Dovremo aspettare la fine degli anni ’60 per assistere a quel profondo rivolgimento della condizione femminile che, grazie ai movimenti femministi, conquisterà i diritti civili e un rinnovamento del costume, dei rapporti fra i sessi, delle mentalità anche nella vita privata (Ulivieri, 1992). Una rivoluzione culturale quella degli anni ’60 e ’70 che ha una sua lunga incubazione storica, testimoniata anche dalle fratture intergenerazionali che emergevano dalla corrispondenza che Ada intesseva con i lettori, probabilmente alimentate non solo dalle accelerate trasformazioni del sistema capitalistico, consumistico e mass mediatico, ma anche dalla rigidità al mutamento della vita privata e dell’educazione familiare, che rendeva i giovani adulti degli anni Cinquanta, individui sospesi fra la tradizione e il mutamento, privi di modelli da proporre ai figli (Gobetti, 1960, pp. 7-8).

Da questa crisi della vita privata emergeva la necessità di sostenere le famiglie, ritenute nella cultura italiana piccole comunità che costituivano non solo il collante sociale di una comunità più ampia, ma dalle quali era ne-

cessario partire per costruire un mondo diverso. E i consigli concreti di Ada finivano per essere attraversati da una portata rivoluzionaria molto più complessa di quanto si pensi.

2. Per un'etica sessuale rinnovata

Uno dei temi dibattuti è quello dell'educazione sessuale, affrontato dal Giornale dei genitori già a partire dal numero 3 della rivista del 1960, con una copertina dedicata dal titolo *Un problema attuale e scottante. L'educazione sessuale dei ragazzi*, che contiene fra i tanti, anche i contributi di Luisa Levi (neuropsichiatra infantile), di Giulia Gentili Filippetti (fondatrice di uno dei primi consultori laici italiani a Milano), di Giovanna Zangrandi (scrittrice e giornalista). Il contributo di Ada Gobetti, dal titolo *Analfabetismo sessuale*, ribadisce la necessità che famiglia e scuola si facciano carico dell'educazione sessuale dei giovani, informando e diffondendo quelle conoscenze che per secoli erano state esplicitamente negate nelle prassi educative di tutti i ceti sociali (Flandrin, 1983; Foucault, 1976). Val la pena ricordare che la possibilità di insegnare educazione sessuale nelle scuole italiane, insegnamento peraltro introdotto da Credaro nel 1913, venne definitivamente allontanata con i Patti Lateranensi del 1929, a causa della storica ostilità della Chiesa al tema dell'educazione sessuale (Rifelli, Ziglio, 1991, p. 120). Alla preoccupazione ideologica della chiesa cattolica che teme, come è noto, sia le sessualità diverse da quelle esperite dentro la coppia coniugale, sia lo snaturamento dell'assetto asimmetrico della famiglia borghese, dobbiamo aggiungere la preoccupazione in Europa, durante tutto l'800, sulla contrazione delle nascite vista come causa di spopolamento delle nazioni. Anche per questo, fino alla prima metà del '900, in Europa saranno spesso presenti politiche e normative che condannano qualunque forma di educazione sessuale, di propaganda contraccettiva e che rafforzano la repressione dell'aborto classificandolo come reato correzionale (Walkowitz, 1991, p. 405). Ancora alla fine degli anni '50, in Italia, il dibattito sull'educazione sessuale, che successivamente avrebbe portato con sé il tema dell'emancipazione femminile – contraccezione, aborto, divorzio – esplicitava con chiarezza la paura diffusa di mettere in crisi un sistema di valori, cosicché le stesse forze più progressiste avvertivano la necessità di governare il mutamento che stava per realizzarsi nell'ambito della vita privata e della morale sessuale, affinché ciò avvenisse senza distruggere quell'ideale di famiglia coniugale e sostanzialmente asimmetrica nei rapporti fra i sessi, che gran parte della società di quel tempo riteneva un patrimonio culturale da preservare (Casalini, 2010).

In Italia, sostiene Ada, il problema è particolarmente acuto in primo luogo perché esiste «un più o meno completo analfabetismo sessuale da parte degli stessi adulti» (Gobetti, 1960a, p. 10), destinatari anch'essi di un'educazione sessuofobica e repressiva di lunga durata, che ha contribuito ad alimentare ignoranze, pregiudizi, tabù e resistenze psicologiche che inquinano non solo la consapevolezza individuale ma, di conseguenza, la relazione educativa, cosicché gli stessi adulti confessano, nelle lettere al giornale, di non avere le 'parole giuste' per rispondere alle domande dei figli.

Scrive Ada Gobetti:

Soltanto il bambino (o la bambina) che non sia stato sottoposto da piccolo a negazioni, minacce, paure e tabù, che sia stato avvezzato a considerare il proprio corpo e quello degli altri come sana fonte di gioia e non come causa di peccato, e la cui curiosità sia stata via via soddisfatta al suo sorgere – potrà acquistare una vera coscienza e sicurezza sessuale. E soltanto allora l'istruzione che riceverà a scuola si comporrà per lui in un'armonica preparazione che potrà influire positivamente sulla sua condotta (Gobetti, 1960a, p. 10).

L'educazione informale mutuata nella vita familiare emerge, dalle parole di Ada, in tutta la sua significatività, laddove essa si configura come spazio dell'implicito comunicativo, i cui silenzi, i non detti, le opacità della comunicazione, veicolate spesso in modo inconsapevole, giocano un ruolo ancora più incisivo di tutti gli espliciti della comunicazione (Cambi, Ulivieri, 1991; Covato, 2018). Inoltre, questa famiglia borghese secondo Ada annega nelle contraddizioni culturali perché, se da un canto colpevolizza e reprime i desideri e le curiosità sessuali dei giovani adolescenti secondo la morale borghese della tradizione, d'altro canto accoglie senza fiatare la mercificazione del sesso e del corpo femminile, operata dalle società dei consumi (Irigaray, 1976) «attraverso le immagini dello schermo, le pagine dei rotocalchi, i manifesti pubblicitari» (Gobetti, 1960a, p. 11). Cosicché, dai rapporti sessuali pre-matrimoniali, all'autoerotismo, al tema della contraccezione e dell'aborto, all'omosessualità, la libertà sessuale dei giovani adolescenti nella famiglia borghese finisce per poter essere esercitata solo clandestinamente con tutti i rischi che questo comporta poiché, come tutte le condotte etichettate e vissute come colpevoli, queste continuano ad alimentare tabù, solitudini esistenziali, silenzi e fratture fra le generazioni (Gobetti, 1960, p. 3).

A questa lucida analisi condotta da Ada sulla salute pedagogica della famiglia italiana, segue la sua idea di educazione sessuale, da intendersi non solo sul piano della liberazione sessuale ma soprattutto come profondo ripensamento della relazione fra i sessi, come vera e propria rinnovata educazione sentimentale. Il tema, infatti, viene ripreso da Ada Gobetti nel successivo numero 5 del maggio dello stesso anno (1960b, pp. 51-54) con lo scritto *Né filistei né libertini*, scritto in risposta agli interventi sull'educazione sessuale riportate nelle missive dei lettori, nel

quale Ada riprende il tema di una necessaria educazione sentimentale che si riferisca agli individui nella loro interezza e globalità. Una nuova educazione sentimentale che richiede, come pre-condizione indispensabile di realizzazione, quella di un contesto sociale che abolisca lo sfruttamento e l'asimmetria fra i sessi, sia nella vita privata sia nella vita lavorativa. Nel numero 1 del 1967, i cui temi vengono sollecitati dall'episodio *Zanzara*, il giornale del liceo Parini di Milano, sul quale il 14 febbraio del 1966 era stata pubblicata l'inchiesta *Che cosa pensano le ragazze oggi*, che aveva ingenerato reazioni violente – proprio perché rifletteva sull'educazione sessuale e sui rapporti prematrimoniali – e un processo penale conclusosi con l'assoluzione degli autori dell'inchiesta, Ada interpreta lucidamente l'istanza che proviene dai giovani adolescenti. Questi, sostiene Ada, sentono la necessità di fondare un'etica sessuale nuova, alimentata da nuovi valori, che non siano più quelli della famiglia borghese, centrati sull'apparenza, sul decoro borghese delle apparenze, sulla verginità, sulla sottomissione femminile, su un'unione finalizzata alla riproduzione; un'etica sessuale che si armonizzi con tutti gli altri aspetti della vita umana, al fine di ricostituire quell'unità della persona distrutta dalla moderna società tecnologica e capitalistica, il cui più grande pericolo è proprio quello della unidimensionalità, capace di distruggere ogni altro valore, compreso quello del cambiamento; in cui il sesso non sia più solo strumento di procreazione «ma anche di progresso individuale, di gioia di vivere», che non sia solo un fatto fisiologico ma un incontro tra due esseri umani liberi, consapevoli, responsabili e animati da un sentimento reciproco. Solo un'etica sessuale rinnovata sostiene Ada, mettendosi ancora una volta dalla parte dei giovani contestatari, potrà mutare sia «la distribuzione del potere nella famiglia e nella società», sia la «strumentalizzazione del sesso a fini commerciali ed economici» (Gobetti, 1967, pp. 10-15), che mercifica il corpo della donna, rendendola «oggetto» e proiezione del desiderio maschile (Irigaray, 1976, pp. 160-170). Una voce, quella di Ada, che nell'Italia di quegli anni sembra intercettare, con profonda lucidità, quelle istanze di mutamento etico-sociale che poi esploderanno nella contestazione studentesca del '68 (Socrate, 2018) e nei movimenti femministi, cambiando profondamente il rapporto tra i sessi nella società italiana.

Bibliografia

- Arceri A. (2018). L'educazione secondo Ada. In A. Marchesini Gobetti, *Non siete soli. Scritti da Il Giornale dei genitori (1959-1968)* (pp. IX-LXXXIII). Torino: Colibrì.
- Battaglia R. (1964). *Storia della Resistenza italiana*. Torino: Einaudi.
- Bobbio N. (2009). *Etica e politica. Scritti di impegno civile*. Milano: Mondadori.
- Borruso F. (2012). Vivo la tua vita in me intensamente. Immaginario amoroso e educazione sentimentale nel carteggio Ada Prospero-Piero Gobetti (1919-1926). In F. Borruso, L. Cantatore (Eds.), *Il primo amore. L'educazione sentimentale nelle pedagogie narrate* (pp. 135-170). Milano: Guerini scientifica.
- Cambi F., Olivieri S. (1991). *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Casalini M. (2010). *Famiglie comuniste. Ideologia e vita quotidiana nell'Italia degli anni '50*. Bologna: il Mulino.
- Covato C. (2018). *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Flandrin M.L.J. (1983). *Il sesso e l'Occidente. L'evoluzione del comportamento e degli atteggiamenti*. Milano: Mondadori.
- Foucault M. (1976). *Storia della sessualità*. Milano: Feltrinelli.
- Gobetti A. (1956). *Diario partigiano*. Torino: Einaudi.
- Gobetti A. (1959). Ai lettori. *Giornale dei genitori*, 1, 2.
- Gobetti A. (1960a). Né filistei né libertini. *Giornale dei genitori*, 5, 7-8.
- Gobetti A. (1960b). Una famiglia nuova. *Giornale dei Genitori*, 12, 3-5.
- Gobetti A. (1960c). Analfabetismo sessuale. *Giornale dei Genitori*, 3, 10-12.
- Gobetti A. (1964). Gli adolescenti e l'amore. *Giornale dei Genitori*, 1, 3.
- Gobetti A. (1967). Parliamo d'amore non di sesso soltanto. *Giornale dei Genitori*, 1, 10-15.
- Irigaray L. (1976). Noli me tangere o del valore delle merci. In A. Verdiglione (Ed.), *Sessualità e politica* (pp. 160-170). Milano: Feltrinelli.
- Rifelli G., Ziglio C. (2006). *Per una storia dell'educazione sessuale 1870-1920*. Parma: Junior.
- Olivieri S. (Ed.) (1992). *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra ad oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Socrate F. (2018). *Sessantotto due generazioni*. Roma: Laterza.
- Walkowitz J.R. (1991). Sessualità pericolose. In G. Fraisse, M. Perrot (Eds.), *Storia delle donne. L'Ottocento* (pp. 405 e ssg). Roma-Bari: Laterza.

Donne a scuola.

Scolarità e processi di crescita femminile nella seconda metà del Novecento

Women at school.

Female education and growth processes in the second half of the 19th Century

Barbara Mapelli

Formatrice | Università di Milano Bicocca | barbaramapelli13@gmail.com

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Sono gli anni Sessanta del Novecento e nella scuola italiana, ma non solo, si avvia un cambiamento straordinariamente significativo che prosegue e si amplifica nei decenni seguenti: l'aumento della scolarità femminile, che negli anni '80 supera la componente maschile. Ma all'interno del fenomeno si possono osservare anche le persistenze di distorsioni tradizionali, ad esempio il perpetuarsi di percorsi differenziati tra femmine e maschi, la cosiddetta segregazione formativa. A ciò si aggiunge l'indifferenza istituzionale: in una scuola in cui tutto si sta trasformando nulla sembra mutare per il Ministero Pubblica Istruzione: non cambiano i programmi, i percorsi, le strutture fondanti i curricula. In quegli anni alcune ricerche cercano di comprendere e mettere in luce le qualità e le contraddizioni di quanto sta accadendo. Di tali ricerche è bene ripercorrere la memoria.

KEYWORDS

Seconda metà '900, scolarità femminile, aumento e sorpasso, segregazione formativa, contraddizioni educative.
Latter half of the 19th century, female education, increase and exceedance, educational segregation, contradictions in education.

In the 1960s Italian schools, but not only Italian schools, underwent an exceptionally significant process of change which continued and increased in intensity in subsequent decades: the increase of female presence in schools which, in the 1980s exceeded the male component. However, within this phenomenon the persistence of traditional distortions, such as, for example, the perpetuation of distinct paths for females and males, so-called school segregation. In addition to this there was institutional indifference: in a school environment where everything was changing, nothing seemed to be changing for the Ministry of Education: no change in programs, paths, the founding structures of the curricula. In those years some research projects endeavoured to understand and highlight the value and the contradictions of what was happening. It is right and fitting to revisit the memory of these projects.

Citation: Mapelli B. (2023). Women at school. Female education and growth processes in the second half of the 19th Century. *Women & Education*, 1(1), 41-45.

Corresponding author: Barbara Mapelli | barbaramapelli13@gmail.com

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-1-01-23_08

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduzione

Sono gli anni Sessanta del Novecento e si avvia un fenomeno, che ancora non viene percepito, ma che assume nel tempo dimensioni più che significative e che continua la sua ascesa fino a stabilizzarsi: la crescita della scolarità femminile post obbligo.

I numeri sono impressionanti. Secondo le ricerche svolte dal Cisem (Istituto di ricerca sulla scolarità della Provincia di Milano e dell'Unione Province Italiane), adottando come indicatore l'*indice di scolarità*¹, la componente femminile passa dal 39,81% del 1972 al 57,86% del 1985 con andamenti costanti negli anni. Un incremento di scolarità intorno al 18% contro il modesto 3,8% della componente maschile. La crescita, regolare e continua, è relativamente uniforme su tutto il territorio nazionale e il 1985 è l'anno dello storico sorpasso delle presenze scolastiche femminili rispetto a quelle maschili (Franchi, Mapelli, Librando, 1987, pp. 13-19). La ricerca di cui dà conto il testo citato, prima in Italia, prosegue dettagliando e offrendo una messe ricca di dati: ci limitiamo a proporre i pochi che precedono poiché già appaiono più che significativi.

Sembra finita dunque la lunga storia dell'istruzione femminile, assente o minoritaria nei secoli: *pedagogia dell'ignoranza* la definisce efficacemente Simonetta Ulivieri o ancora *pedagogia del sapere come ornamento*, che trova il suo sviluppo soprattutto a partire dal secolo Diciottesimo.

Quando nella seconda metà del Settecento si comincia a sottolineare con forza le nuove idee *éclairées* secondo le quali la luce della ragione alberga in ogni uomo, la grande utopia dell'uguaglianza e dei diritti universali contagia tutti e non si può più negare dignità e quindi istruzione alle donne.

Le direttive di questa nuova educazione ricalcano però le differenze tra uomo e donna, e se rendono la donna istruita, la vogliono tale quanto piace all'uomo e soprattutto tale da renderla più gradevole, più in grado di ascoltare e apprezzare i ragionamenti del sesso forte, ma non così profonda da divenire un'intellettuale con proprie idee, in definitiva una 'saccente' (Ulivieri, 2001, pp. 14-15).

Alle parole della pedagoga possiamo accostare quelle già presenti nella letteratura femminile, con l'ironia irresistibile propria di Jane Austen.

Catherine si vergognava profondamente della sua ignoranza. Vergogna infondata. Chi desidera farsi amare dovrebbe sempre essere ignorante. Avere una mente ben formata equivale a non poter indulgere alla vanità altrui; e questo una persona dotata di buon senso desidererà sempre evitarlo. In particolar modo una donna, se ha la sventura di sapere qualcosa, dovrebbe nascondere quanto meglio può. I vantaggi di una naturale stoltezza in una bella ragazza sono stati già illustrati dalla splendida penna di una collega autrice (Fanny Burney); e a quanto lei ha detto sull'argomento aggiungerò soltanto, per un senso di giustizia verso gli uomini, che, sebbene per la parte maggiore e più frivola del loro sesso, l'imbecillità in una donna ne metta in grande valore il fascino personale, esiste una minoranza ragionevole troppo seria per desiderare in una donna altro che l'ignoranza. Ma Catherine non conosceva i suoi vantaggi – non sapeva che una ragazza di bell'aspetto con un cuore affettuoso e una mente molto ignorante non può non attrarre un giovane intelligente, se non in circostanze particolarmente sfavorevoli. Nel caso particolare, lei confessò e lamentò la sua ignoranza; dichiarò che avrebbe dato qualsiasi cosa al mondo per saper disegnare; a questo seguì immediatamente una lezione sul pittoresco nella quale le istruzioni di lui erano tanto chiare che presto Catherine si trovò a scoprire la bellezza in tutto quanto lui ammirava (Austen, 1982, pp. 93-94).

Le ricerche svolte dal Cisem proseguono sottolineando gli aspetti qualitativi di questa nuova scolarità femminile: caratteristiche che ancora appaiono in qualche modo confermate anche nella contemporaneità. Le donne a scuola hanno risultati migliori, percorsi più regolari, quindi meno abbandoni e ripetenze: la scelta del terreno culturale in cui esprimere i propri obiettivi che segnano la possibilità di un cambiamento individuale, che diviene collettivo, appare il significato principale di questo fenomeno. La conquista del bene istruzione è un terreno di riconoscimento di sé e di crescita: lo si coglie così com'è, con *sentimento di diritto* si scriveva allora, poiché poterlo usare appare già una conquista e da lì sembrerebbe possibile partire per ulteriori opportunità di crescita, individuale e collettiva.

Hanno reso possibile, in quegli anni, la spinta forte verso l'appropriazione dello strumento principale di conoscenza, la presenza prolungata nella scuola, i cambiamenti più generali della società italiana: maggior benessere, aumento del lavoro femminile, un numero minore di nascite; tutti fenomeni sociali e politici che consentono alle famiglie di investire anche sulle figlie attraverso un processo formativo lungo, che consenta migliori prospettive per il loro futuro. E si avvia, così, la spirale positiva tra condizioni che consentono l'aumento di scolarità e la scolarità stessa che crea nei soggetti femminili una diversa coscienza di sé e aspettative di vita più articolate, plurime

1 Questo strumento statistico mette in relazione il numero di giovani in una certa fascia di età, nel caso proposto tra i 14/18 anni, e la presenza nella scuola come studenti. Nelle ricerche del Cisem si osservano e interpretano i dati disaggregati per sesso, con particolare attenzione alla componente femminile, protagonista del cambiamento.

e, si spera, soddisfacenti. È dunque una stagione in cui si elaborano nuove attese per le generazioni più giovani di donne, quando, in prospettiva, le donne saranno più colte, con maggiori titoli di studio degli uomini. Stagioni che allora non appaiono lontane, ma che – e non possiamo che ammetterlo – presenteranno più problematicità del previsto.

2. L'inerzia dell'istituzione scuola

Una problematicità che già in quegli anni si avvertiva, nonostante le forti spinte positive e che si annida nella stessa possibilità e rilevanza del fenomeno. La scolarità femminile può tranquillamente crescere in ambienti scolastici che non discriminano nessuno, almeno apparentemente: a scuola possono andare tutte e tutti. Ma si tratta di una sorta di *indifferenza istituzionale*, poiché nulla in realtà cambia nei programmi, nelle proposte di percorsi, nell'organizzazione complessiva dello stare a scuola, mentre tutto cambia nelle presenze delle e degli studenti. Il volto istituzionale, ad ogni livello, si presenta come un muro di gomma su cui si scontrano le possibilità di mutamento, senza che ciò avvenga con scossoni, scontri aperti. La scuola italiana è un gigantesco Gattopardo dall'aspetto spesso benevolo, che accoglie per non trasformarsi, che sceglie di mantenere i vecchi alvei in cui incanalare le nuove correnti, senza alcuna riforma. Tutto quello che accade sembra avvenire certamente non *contro* la scuola, piuttosto *malgrado*, in un'istituzione muta, estranea alle trasformazioni che si muovono al proprio interno. Si crea così una doppia immagine, una realtà contraddittoria tra il forte investimento femminile e l'istituzione che non impedisce nulla ma resta inerte. Lo si coglierà in tutto il suo significato negli anni seguenti, quando nel 1989 viene creato presso il Ministero il *Comitato pari opportunità*, la cui attività sembra fertile di idee, proposte, elabora infatti ben due Piani triennali allineati e realizzativi delle Raccomandazioni europee nel campo della scuola e delle pari opportunità. Sono documenti importanti, ricchi nelle analisi e nelle proposte. Nulla si oppone che vengano elaborati e presentati pubblicamente. Eppure questo lavoro, durato circa dieci anni, sortirà risultati assai modesti: la scuola italiana proseguirà, salvo alcune eccezioni – soprattutto dichiarazioni di principio – nel suo cammino di indifferenza ed estraneità sulla tematica, raccogliendo molteplici richiami da parte della Comunità Europea.

E gli stereotipi legati alle norme tradizionali dei diversi ruoli di donne e uomini, presentati e spesso vissuti degli stessi soggetti femminili come normalità, rimangono tutti: le donne vanno più a scuola, ottengono risultati migliori, presto il famoso sorpasso avviene anche per l'università, alla metà degli anni Novanta, ma la cultura dei pregiudizi sessisti sembra navigare intatta in un mare apparentemente poco disturbato da ciò che accade.

3. La segregazione formativa

La riuscita scolastica, si scopre, non garantisce un più facile accesso al lavoro e nelle varie professioni si mantengono presenze diversificate tra donne e uomini, secondo giudizi che assegnano alle une ruoli di cura e mansioni secondarie in un mercato del lavoro assai meno ricco di quello cui prevalentemente accedono gli uomini. Ed è proprio dal mondo del lavoro che le ricerche sulla scuola traggono una definizione che illumina senza alcun dubbio come questi percorsi paralleli per sesso inizino dalla scuola e siano guidati, con perentorietà spesso invisibile e per questo più pericolosa, dagli stereotipi su ruoli e inclinazioni assegnate all'uno e all'altro genere.

Si conia il termine *segregazione formativa* traendolo dalla locuzione *segregazione occupazionale*, di cui la prima è senz'altro una delle cause.

I dati raccolti dalle varie ricerche e analizzati anche nei Piani Triennali del Comitato ministeriale appaiono indiscutibili: nella scuola vi sono due percorsi, l'uno a carattere potremmo dire più umanistico e con indirizzi rivolti ai lavori di cura (e l'insegnamento, soprattutto nella primaria, viene catalogato tra questi) con tipologie di studi che raccolgono più del 90% di frequenza femminile, a fronte di altri che invece segnano una totale inversione di presenze, si tratta dei percorsi tecnici e scientifici.

La situazione è simile nel resto dei paesi europei, mentre però altrove si moltiplicano interventi e progettualità rivolte a incentivare l'ingresso delle studentesse nei percorsi di studio 'maschili', in Italia si fa poco o nulla. Non si tratta però solo della tradizionale inerzia che cancella ogni possibilità di riforma, esistono anche una serie di ragioni che vengono analizzate in alcune ricerche sul tema specifico della relazione *donne e scienza*, che tuttora è al centro del dibattito sui temi formativi e del lavoro.

Una ricerca² svolta alla fine degli anni Ottanta e basata su interviste a studentesse di scuole superiori, mette in luce non soltanto un diffuso senso di inadeguatezza tra le ragazze rispetto a un sapere che ha tradizionalmente escluso le donne, ma anche una critica rivolta a contenuti, principi, modi di trasmissione di questo stesso sapere e

2 La ricerca è stata pubblicata nel volume a cura di Luisella Erlicher e Barbara Mapelli, *Immagini di cristallo. L'immaginario scientifico delle studentesse*, La Tartaruga, Milano 1991.

molto vicina a quanto va elaborando, da anni, la riflessione di donne scienziate femministe, soprattutto statunitensi. Le osservazioni e le proposte, esito dell'attività di ricerca, restano però inapplicabili nella scuola e la segregazione formativa persiste come un fenomeno non ancora efficacemente affrontato (Mapelli, Seveso, 2003).

I risultati di questa ricerca e di altri interventi coi medesimi obiettivi indicano da una parte un bisogno profondo di orientamento, ma anche la necessità di riformulare il significato stesso di orientamento, non più solo o non tanto *informativo* ma *formativo* e legato a una crescita di consapevolezza di sé dei soggetti. Ne scrive Raffaella Biagioli.

L'educazione coincide con l'orientamento se diviene progetto collettivo, comune e condiviso, nel quale convivono e possono crescere i progetti di ciascuno e ciascuna. In termini operativi l'orientamento implica una presa di consapevolezza delle varie dimensioni del sé e, contemporaneamente, una percezione quanto più possibile adeguata delle opportunità formative e lavorative disponibili. [...] Si presuppone così una visione ampia dell'orientamento, un bagaglio generale di competenze ma, soprattutto una capacità di autovalutazione e di ricognizione delle potenzialità personali in vista di scelte adeguate (Biagioli, 2003, p. 417).

In questa concezione dell'orientamento risulta chiaro come l'attenzione educativa viene invitata a spostarsi dall'oggetto formativo al soggetto, ai soggetti, in particolare sessuati. E si tratta anche in questo caso di una rivoluzione epistemologica senz'altro indotta dalle culture di genere (ma il termine, ora comune, non era ancora entrato nell'uso diffuso in Italia).

Tra gli interventi attuati in questa direzione ne ricordiamo in particolare uno, per la vastità dei soggetti coinvolti e la visione quindi ampia introdotta dai diversi punti di vista. Avviato dal Cisem ha come obiettivo principale la comprensione dei motivi che tengono lontane le ragazze dai percorsi ingegneristici all'Università e di conseguenza le esigue presenze lavorative di donne ingegnere. Il bisogno di tale ricerca nasce dalla richiesta dell'allora Amministratrice Delegata dell'Italtel Marisa Bellisario, la quale, nel momento in cui cerca donne ingegnere da assumere nella sua azienda, si trova davanti un'assenza preoccupante e vuole quindi avviare un percorso di indagine per comprendere meglio ostacoli e problemi. Il lavoro, affidato appunto al Cisem, vede, oltre al Politecnico di Milano, anche la partecipazione dell'allora Ministro all'Università Antonio Rupert, un personaggio di particolare sensibilità sul tema che rompe almeno per qualche tempo la tradizione di indifferenza istituzionale.

I dati parlano chiaro, così commenta Amalia Ercoli Finzi, allora docente nella Facoltà di Ingegneria.

Va notato che, non solo la presenza femminile percentuale, altrimenti detta indice di femminilizzazione, resta bassissima, per cui solo attualmente (a.a. 1985/86) si è superato il traguardo del 5%, ma tali sono anche gli incrementi in percentuale, restando, spesso di molto, inferiori allo 0,6 pure in questi ultimi anni che possono essere considerati i più maturi quanto a diffusione di cultura e cultura tecnica. [...] Questi numeri riconoscono alla scarsa presenza femminile nella facoltà di ingegneria una realtà connessa più con il problema femminile in sé che con l'ambiente circostante, un problema quindi che investe la donna come tale e le cui radici affondano nella storia della nostra società. [...] La scelta di ingegneria da parte delle ragazze, una scelta coraggiosa perché controcorrente, ha bisogno del conforto di un ambiente familiare disponibile sia sul piano economico, per non colpevolizzare una decisione temeraria che comporta una dipendenza economica di 6-7 anni, sia per apertura mentale, nel senso di comprendere ed eventualmente stimolare una risoluzione che richiede continue giustificazioni (Ercoli Finzi, 1988, p. 59).

La ricerca, assai articolata, prevede azioni di orientamento, colloqui e interviste con ragazze, docenti e famiglie, mentre le motivazioni che emergono dalle scelte e dalle non scelte si allineano coi risultati dello studio sull'immediario scientifico delle studentesse e con analoghe ricerche europee. Vale la pena di citare una curiosità a proposito del ruolo delle famiglie: un numero preponderante delle (poche) studentesse iscritte alla Facoltà era figlia unica di padre ingegnere. E questo dato appare, dopo lo stupore iniziale, assai significativo.

4. I temi che qui non abbiamo affrontato

Quella che precede è una sintesi, necessariamente rapida, di quanto avveniva negli ultimi decenni del secolo scorso nel campo della ricerca scuola, formazione e pari opportunità. Una stagione fertile di indagini, idee e proposte, purtroppo poco realizzate e spesso in forme sporadiche.

In quel periodo altri dibattiti hanno arricchito le riflessioni sulla scuola. In particolare tre temi: il ruolo e le presenze delle donne al di qua della cattedra, le insegnanti, gli uomini in educazione e il dibattito, molto acceso e spesso di contrapposizione, tra le teoriche della pedagogia della differenza e le sostenitrici delle pari opportunità nella scuola.

Ma sono altre storie che qui non trovano posto per il momento e chiedono e meritano altre narrazioni.

Bibliografia

- Austen J. (1982). *L'abbazia di Northanger*. Milano: Mondadori.
- Biagioli R. (2003). Orientare al femminile: nodi teorici e proposte didattiche. *Studium Educationis*, 2.
- Cagnolati A. (2015). *Donne e scienza. Dall'esclusione al protagonismo consapevole*. Milano: Aracne.
- Covato C. (2014). *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Franchi G., Mapelli B., Librando G. (1987). *Donne a scuola. Scolarizzazione e processi di crescita di identità femminile negli anni '70 e '80*. Milano: Franco Angeli.
- Mapelli B. (a cura di) (1988). *Donna e istruzione politecnica*. Milano: Franco Angeli.
- Mapelli B., Seveso G. (a cura di) (2003). *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione*. Milano: Guerini.
- Ulivieri S. (2001). *Genere e formazione scolastica nell'Italia del Novecento*. In Aa.Vv., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*. Milano: Guerini.
- Ulivieri S. (a cura di) (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.

Ancora: tra fedeltà e autonomia.

Il complesso e attuale intrico emotivo nella relazione madre-figlia

Again: between loyalty and autonomy.

The current and complex emotional tangle in the mother-daughter relationship

Maria Grazia Riva

Professoressa Ordinaria | Università di Milano Bicocca | mariagrazia.riva@unimib.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Nonostante tutto, nonostante i decenni di battaglie femministe, ancora rimane forte il peso del condizionamento familiare e, certamente, di quello materno nella storia di relazione e formazione con le figlie. Ciò che conta è l'interiorizzazione del sistema di relazione e rappresentazione ideo-affettiva della madre, che conduce la figlia a doversi confrontare con la fatica di emanciparsi, come se l'alternativa fosse tra il crescere o il tradire la madre. Aumenta il senso di colpa anche solo nell'avvertire il desiderio di differenziarsi, a maggior ragione se la madre è affettuosa. Ne va della cosiddetta "lealtà familiare" e verso la filiera materna. Per questo può rivelarsi prezioso l'avvento di una crisi, se accompagnata da forme di consulenza pedagogica di secondo livello.

KEYWORDS

Interiorizzazione, separazione, tradimento, formazione, generazioni.
Internalisation, separation, betrayal, education, generations.

In spite of everything, in spite of decades of feminist battles, still the weight of familial and, certainly, maternal conditioning in the history of relationship and education with daughters remains true and strong. What matters is the internalization of the mother's system of relationships and ideo-affective representation, which leads the daughter to be confronted with the struggle to emancipate herself, as if the alternative were between growing up or betraying her mother. It increases guilt even in feeling the desire to differentiate oneself, all the more so if the mother is affectionate. It affects so-called "family loyalty" and toward the maternal chain. This is why the advent of a crisis can prove valuable, if accompanied by second-level forms of pedagogical consultancy.

Citation: Riva M.G. (2023). Again: between loyalty and autonomy. The current and complex emotional tangle in the mother-daughter relationship. *Women & Education*, 1(1), 46-50.

Corresponding author: Maria Grazia Riva | mariagrazia.riva@unimib.it

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-I-01-23_09

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. ...ancora...

Nonostante tutto, nonostante i decenni di battaglie femministe e di ricerche pedagogiche, psico-sociali e sociologiche, antropologiche sul condizionamento socio-educativo e culturale che viene interiorizzato e influenza pesantemente la personalità e il comportamento, ancora rimane vero e forte il peso del condizionamento familiare e, certamente, di quello materno nella storia di relazione e formazione con le figlie. Che sia una madre con prospettive progressiste o meno, a questo livello profondo dell'analisi, non ha particolare importanza. Ciò che conta è l'interiorizzazione del sistema di relazione e rappresentazione ideo-affettiva della madre, che conduce la figlia a doversi confrontare con la fatica di emanciparsi, come se l'alternativa fosse tra il crescere o il tradire la madre. L'amore viscerale tra madre e figlia, anche se all'apparenza si esprime con rifiuto o distanza, nei fatti permane, costituendo un possibile ostacolo alla conquista dell'autonomia. Anche se la madre non è portatrice di un modello autoritario, anzi è disponibile e affettuosa, il nodo di come separarsi per ritrovarsi rimane un cruciale e difficile tema educativo di crescita. Aumenta il senso di colpa anche solo nell'avvertire il desiderio di differenziarsi, a maggior ragione se la madre è affettuosa. Ne va della cosiddetta "lealtà familiare" e al materno.

2. Accade quello che è già accaduto: dal luogo delle origini al futuro ricordato

Per la figlia, la madre costituisce il primo amore, ponendosi come punto di appoggio fondamentale, grazie al quale entra in relazione con il mondo. Attraverso una mediazione materna amorevole o sofferente la madre accompagna la figlia via via lungo il percorso di crescita e verso la vita adulta. Dalla sua "genealogia, struttura e dinamica derivano tutti i successivi rapporti, modellando le relazioni affettive, sociali e professionali di una donna" positivamente o negativamente (Charles, 1999, p. 1). "Sentirsi felicemente separata, nel corpo e nella mente, dalla propria madre consente a una donna di esistere come persona in cui è manifesta l'accettazione della propria singolare individuazione e insieme il proprio bisogno di dipendenza" (Scibelli, Zanardo, Capodiecì, 2014, p. 1). Dopo il primo modello freudiano, incentrato su una primitiva relazione fusionale tra madre e figlia nella fase preedipica – in cui la bambina fantastica di dare un figlio alla madre – che termina attraverso il passaggio dall'attaccamento preedipico (omosessuale) all'amore edipico (eterosessuale) verso il padre –, Melanie Klein studia in profondità i processi del rapporto iniziale preedipico, portando alla luce le fantasie inconsce proiettate sulla figura materna. Pian piano la bambina impara a "contenere e integrare l'amore e l'odio per la madre, i desideri fusionali e le spinte distruttive, la necessità della separazione, l'invidia e la gratitudine al fine di superare almeno parzialmente la scissione degli aspetti buoni e cattivi dell'oggetto e dei forti impulsi avvertiti dentro di Sé" (Scibelli, Zanardo, Capodiecì, 2014, p. 1). Un fattore cruciale è ritenuta essere l'invidia, all'inizio diretta verso il seno materno, poi trasformata in gelosia verso la madre quando la bambina sposta sul padre i desideri di tipo genitale. "Il rapporto carico di invidia verso la madre si manifesta in una rivalità edipica eccessiva, dovuta all'invidia verso la madre per il possesso del padre più che all'amore per il padre; in tal modo il padre sembra essere un'appendice della madre; in futuro, ogni successo nei rapporti con gli uomini diventerà una vittoria riportata su un'altra donna" (Scibelli, Zanardo, Capodiecì, 2014, p. 2). Per Winnicott il processo di individuazione della bambina rispetto al legame con la madre è più complesso e mostra confini più permeabili rispetto all'esperienza del figlio maschio. "Ciascuno all'inizio era dipendente da una donna [...]. Donna è la madre ai primi stadi della vita di tutti gli uomini e di tutte le donne, e della quale non si ha consapevolezza [...]. Nel rapporto con la Donna, le donne devono identificarsi con lei. Per ogni donna, vi sono sempre tre donne: la bambina, la madre, la madre della madre. Nei miti appaiono costantemente tre generazioni di donne, oppure tre donne con funzioni diverse. Che abbia bambini o che non ne abbia, la donna si trova in questa sequenza senza fine; è al tempo stesso bambina, madre e nonna, o madre, fanciulla e bambina [...]. Ella comincia da tre, mentre l'uomo comincia con l'urgenza di essere uno [...]. Essere 'uno' significa essere solo" (1990, p. 203). Winnicott introduce un elemento importante, ripreso poi da molti studi sulla trasmissione transgenerazionale di emozioni e modelli educativi, che illumina i giochi di invischiamento e di rispecchiamento che si propagano e si rimpallano fra una generazione e l'altra. Alcune autrici, richiamandosi a Klein, ipotizzano una fantasia della figlia che avverte il proprio corpo cavo (Ferraro, Nunziante Cesaro, 2017), che potrebbe contenere bambini a livello potenziale – diventando così come la madre –, tuttavia non avendoli ancora. Questa realtà provoca un forte senso di rivalità verso il corpo materno, arrivando a temere – a seguito di tale sentimento – ritorsioni distruttive da parte della madre (Buzzatti, Salvo, 1995). Poiché, tuttavia, la madre è anche un importante oggetto d'amore, protezione e cura, si genera e mantiene per tutta la vita una forte ambivalenza di emozioni aggressive e libidiche. "Il conflitto con la madre non può essere sostenuto a lungo, pertanto la bambina tenderà a coprire con un velo di rimozione tutti i desideri distruttivi e i sentimenti ostili, respingendoli nell'inconscio. Accanto alla rimozione si aprirà anche un processo, che durerà tutta la vita, di rielaborazione dei sentimenti ostili verso la madre (e i genitori congiunti)" (Scibelli, Zanardo, Capodiecì, 2014, p. 2). Ecco dunque in azione la propensione a far sì che quello che accade sia già accaduto e che tutto il corso fu-

turo della vita sia strettamente agganciato a ciò che è già successo, ai tratti caratteristici assunti dalle vicende, fantasmatiche e reali, svoltesi lungo la prima infanzia, fin dal luogo delle origini, dal rapporto con le viscere e viscerale con la madre. Ecco emergere dunque il tema significativo dell'eredità psichica rispetto al materno. Esso riporta al centro del rapporto attuale madre-figlia il tema della intergenerazionalità della funzione materna espressa tramite pratiche educative intrise di vissuti psicologici, che tiene sempre in connessione i rapporti formativi e relazionali tra la figlia, la madre, la madre della madre. Si sta riferendosi a residui psichici non elaborati che vengono trasmessi in forma grezza di madre in figlia, giungendo a generare un sintomo serio nella figlia, che va correlato a vissuti inconsci riguardanti il rapporto della madre con la propria madre. "L'analisi dovrebbe avventurarsi a ritroso nei territori emotivi della relazione materna trigenerazionale per rintracciare il senso di tutto ciò che la figlia si trova a incarnare, sia come eredità vivente di quella relazione sia come vincolo riparativo delle falle di tale relazione, ciò che paradossalmente la pone in posizione di madre della propria madre" (Scibelli, Zanardo, Capodiecì, 2014, p. 3). Questa complessa eredità psichica della madre si riferisce a bisogni infantili della madre non visti, non ascoltati nella relazione educativa e senza forme di riparazione in seguito durante la storia formativa della crescita. Essendo rimasti allo stato grezzo e non elaborati, accade che essi si riattivino in concomitanza di eventi traumatici. "La figlia difficilmente riesce a sottrarsi alla sua 'missione riparatrice', che impegna il materno di due generazioni in una dimensione temporale di sincronicità. Nell'angoscia delle donne che chiedono aiuto all'analisi, non è difficile trovare relazioni madri-figlie di tipo parassitario e tirannico, in cui il prezzo pagato dalla figlia per far vivere la madre è la propria alienazione, provocata dalla richiesta inconscia della madre di dipendere dalla figlia per la propria vita psichica" (Scibelli, Zanardo, Capodiecì, 2014, p. 3). La figlia è abitata dalla fantasia della rottura della relazione con la madre, giungendo per questo ad accettare l'enorme carico inconscio del passaggio di responsabilità riparativa; che, nei fatti, costituisce l'assunzione di una vera e propria responsabilità pedagogica a ruoli invertiti. Infatti, ritiene che sia possibile evitare il crollo della relazione mediante la accettazione di un modellamento inconscio della propria soggettività che si sottomette alla costruzione di un falso Sé (Winnicott, 1960), a imitazione del modello di donna che le trapassa attraverso la linea dell'inconscio materno. Così facendo, tuttavia, la figlia impoverisce sia i propri contenuti emotivi e rappresentativi sia la funzione della memoria come luogo di monologo con la propria storia formativa e le proprie emozioni più vitali. In tal modo la figlia viene alienata ma, in cambio, questa condizione le permette di ricevere il tanto agognato riconoscimento, per quanto illusorio esso sia. "L'esito di una tale relazione è il 'sequestro segreto' dentro di Sé della dimensione del negativo materno che si confonde con quello; la figlia avrebbe bisogno di liberarsi della falsa identità, funzionale solo alla relazione con la madre" (Scibelli, Zanardo, Capodiecì, 2014, p. 3). La questione pedagogica qui in campo è allora quella di come rimettere in circolo il rapporto evolutivo e formativo bloccato fra passato e futuro, attraverso un lavoro pedagogico che parta dal qui e ora del presente. Diversamente, il futuro può esistere solo nelle forme di una ripetizione del passato, così come si sono svolte le vicende educative della bambina che la donna è stata.

3. Un luogo in ombra: il punto di vista della madre

Spesso, ripensando a Freud, Klein, Winnicott e altri, si può riscontrare come vi sia focalizzazione principale solo sulla figlia (o figlio), sulla maniera con cui la bambina fa esperienza del rapporto con la madre e su quali implicazioni ne derivino. Il punto di osservazione esterno e interno della madre è più in ombra, e poco esplorate sono le emozioni che essa prova, così come le ripercussioni sul suo mondo interno e il suo funzionamento psichico. Spesso "risalta l'assenza del 'materno', inteso come l'insieme dei desideri e dei conflitti che contribuiscono a formare il senso di sé della madre, i suoi investimenti sul figlio/a, le sue modalità di accudimento, di allevamento ed educative. Né la 'madre interna' della Klein, né la 'madre ambiente' di Winnicott sono dei veri soggetti psicologici" (Botta, 2006). A tratti emergono alcune intuizioni, degne di nota per sviluppi futuri. Ad esempio Freud, in *Introduzione al Narcisismo*, fa un riferimento all'investimento narcisistico dei genitori verso i figli: "Il bambino deve appagare i sogni e i desideri irrealizzati dei suoi genitori [...]. Nel punto più vulnerabile del sistema narcisistico – l'immortalità dell'Io che la realtà mette radicalmente in forse – si ottiene sicurezza rifugiandosi nel bambino. L'amore parentale [...] non è altro che il narcisismo dei genitori tornato a nuova vita; tramutato in amore oggettuale, esso rivela senza infingimenti la sua antica natura" (Freud, 1989, p. 461). A sua volta, Klein, in *Amore, colpa e riparazione*, allude alla questione trigenerazionale nel rapporto fra madre e figlia: "Vi sono molti punti di contatto che collegano il rapporto tra la madre e il suo bambino col rapporto che essa ha avuto a sua volta con la propria madre nella prima infanzia [...]. Certe difficoltà in queste relazioni passate possono facilmente interferire con i sentimenti verso il proprio figlio, specialmente se esso sviluppa reazioni e tratti di carattere che tendono a risvegliare in lei queste difficoltà" (Klein, 1969, pp. 74-75). Tali riflessioni richiedono sviluppi e ricerche a livello interdisciplinare, soprattutto tenendo connesse pedagogia e psicologia e psicoanalisi, in quanto le relazioni psicologiche si sviluppano attraverso pratiche educative che le sostanziano nella concretezza della materialità educativa. Vanno comprese

meglio le posizioni comportamentali e intime di entrambe le parti della diade formativa madre-figlia, per rendersi conto di come oscillano gli equilibri relazionali ed educativi. In tal modo si può di volta in volta intervenire con categorie concettuali e strumenti aggiornati nell'accompagnamento pedagogico per la tutela e la protezione di una delle relazioni più fondanti della comunità di cui tutte e tutti siamo parte.

4. Aperture conclusive verso una 'differente' presa in carico pedagogica

Rispetto alla questione del 'ricordare il futuro', si può fare riferimento, anche avendo in mente Benjamin, a quella specie di ricordi che aprono a un' "irruzione nel presente di un'esigenza che viene dal passato e questo non nel senso di restaurazione di ciò che fu, ma in vista di una nuova e originale esperienza del presente. Il passato, in determinate occasioni, irromperebbe con le sue esigenze nel presente facendolo rivoluzionariamente saltare. Un passato che non avrebbe quindi esaurito le sue possibilità nel momento in cui si presentava, in cui accadeva" (Tonini, 2017; cfr. anche Marchesoni, 2017). Si può prendere a prestito questa felice intuizione per la riflessione qui sviluppata, agganciando ad essa l'importanza della 'crisi' e del ruolo che essa potrebbe svolgere per dare impulso alla rottura di equilibri consolidati ma non sani per la serenità e la crescita delle madri e delle figlie. Jaspers (1964) ritiene che la crisi costituisca un punto di passaggio in cui nell'insieme si genera un cambiamento subitaneo che conduce alla trasformazione del soggetto, nella direzione della risoluzione del problema o verso la decadenza. La crisi dunque, in questo contesto, può portare a mettere in discussione vincoli di legami e di fedeltà fondati sul falso Sé, sull'adattamento ai bisogni della madre e della madre della madre, attuati attraverso certe pratiche educative. Essi infatti diffondono in tutto il sistema transgenerazionale un senso di rinuncia a sé, di perdita di vitalità e di minaccia verso chi trasgredisce al segreto patto di nutrire narcisisticamente i bisogni dell'altra parte rinunciando ai propri; salvo poi costringere a tale catena di 'futuri ricordati' tutte le generazioni successive (Riva, 2021). È qui che forme di consulenza e di accompagnamento pedagogico di secondo livello rivelano tutte le loro potenzialità, ancora piuttosto inespresse e poco valorizzate, in base alle quali nel tanto che si dispone di categorie concettuali profonde e clinico-pedagogiche per analizzare la situazione della relazione educativa madri-figlie, nel tanto si possono mettere in atto metodi e strumenti per consentire l'individuazione, la riconoscibilità, l'elaborazione dei bisogni rimasti incistati nel legame; nella direzione di promuovere un impulso verso nuove forme 'differenti' di pensare ai legami in generale, e nella linea del materno in particolare. Del resto, come la gestione della pandemia, della crisi climatica e della violenza dilagante ha dimostrato, gli adulti uomini e donne, già soggetti narcisisti di una più ampia società narcisista, oggi sono spesso molto fragili, tanto che si può affermare di essere entrati nell'epoca del post-narcisismo (Lancini, 2022). Essa chiede di prendere in carico educativamente, contemporaneamente, adulti e giovani per poter sostenere la crescita formativa e la tenuta di entrambi.

Bibliografia

- Botta L. (2006). *L'evento madre*. Tesi di specializzazione in Gruppoanalisi. Milano: IGAM
- Broccoli A. (2022). Dialogo intergenerazionale. L'ordine simbolico femminile. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simone (Eds.), *Parole per educare* (pp. 73-80). Milano: Vita e Pensiero
- Buzzatti G., Salvo A. (1995). *Corpo a corpo: Madre e figlia nella psicoanalisi*. Roma-Bari: Laterza
- Charles M. (1999). Patterns: unconscious shapings of self and experience. *Journal of Melanie Klein and object relations*, 17, 367-388.
- Ferraro F., Nunziante Cesaro A. (2017). *Lo spazio cavo e il corpo saturato*. Milano: Franco Angeli.
- Freud S. (1989). Introduzione al narcisismo. In *Opere* (VII, pp. 441-474). Torino: Bollati Boringhieri (ed. or. 1914).
- Irigaray L. (1974). *Speculum. L'altra donna*. Milano: Feltrinelli.
- Jaspers K. (1964). *Psicopatologia generale*. Roma: Il Pensiero Scientifico.
- Klein M. (1969). Amore, colpa e riparazione. In M. Klein, J. Rivière, *Amore, odio e riparazione* (pp. 74-75). Roma: Astrolabio (Ed. or. 1937).
- Lancini M. (2022). Adolescenti nell'epoca della fragilità adulta. *Vita e Pensiero*, CV, 4
- Marchesoni S. (2017). *Ricordare il futuro*. Milano: Mimesis.
- Riva M.G. (2021). Implicite della memoria collettiva nell'educazione delle bambine e delle donne. Trasgredire progetti ancestrali e rompere vincoli inviolabili: il filo rosso per essere 'le donne che si è'. *Metis*, 11(1), 21-35
- Rossini V. (2016). La relazione madre-bambina tra specchi genitoriali e spicchi poetici, *Metis*, VI, 2, <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vi-numero-2-122016-cornici-dai-bordi-taglienti/192-saggi/910-la-relazione-madre-bambina-tra-specchi-genitoriali-e-spicchi-poetici.html>
- Scibelli S., Zanardo S., Capodiecchi S. (2014). Madri anziane e figlie adulte: quali sentimenti? *Psychomedia*, <https://www.psychomedia.it/pm/lifecycle/elderly/scibelli-zanardo-capodiecchi.htm#:~:text=Queste%20figlie%20si%20sentono%20custodi,-tratta%20di%20un%20surrogato%20illusorio.>

- Tonini L. (2017). Ricordare il futuro. *Kasparhauser*, 8.5.2017, <http://www.kasparhauser.net/Ateliers/Politica/Tonini-Marchesoni.html>
- Ulivieri S. (2022). Genere e educazione. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (Eds.), *Parole per educare* (pp. 99-110). Milano: Vita e Pensiero.
- Ulivieri Stiozzi Ridolfi S. (2012). Figure d'infanzia al femminile. Potere e inconscio nell'educazione contemporanea ai diritti delle bambine. In F. Marone (Ed.), *Che genere di cittadinanza? Percorsi di educazione e di emancipazione al femminile tra passato, presente e futuro* (pp. 185-197). Napoli: Liguori.
- Winnicott D. W. (1990). Questo femminismo. In Id., *Dal luogo delle origini* (pp. 203-215). Milano: Raffaello Cortina (Ed. or. 1964).
- Winnicott D. W. (1960). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando.

Sul corpo delle bambine: nuove forme di violenza nei social media

On girls's bodies: new forms of violence on social media

Anna Grazia Lopez

Professoressa Ordinaria | Università di Foggia | annagrazia.lopez@unifg.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Il rapporto *Indifesa* di Terre des Hommes del 2022 traccia un quadro allarmante delle condizioni delle bambine nel mondo, descrivendo nuove forme di violenza legate all'utilizzo delle tecnologie e dei dispositivi tecnologici (come i tablet e gli smartphone). Nello specifico ciò che viene denunciato è la violenza on line, perpetrata nei confronti delle bambine, ma anche delle adolescenti, e che si manifesta nell'influenza dei social media sulla formazione della loro identità, anche attraverso la manipolazione della *body image* delle bambine, che finiscono per restituire loro un'idea distorta del loro corpo e dunque della loro identità. A queste forme di violenza, si aggiungono quelle perpetrate nei confronti delle bambine e delle ragazze come la minaccia di abuso sessuale, la violenza verbale e il *body shaming*.

Rispetto a ciò, appare evidente la necessità di intervenire in modo sistemico ma con una particolare attenzione alla dimensione educativa a partire dall'infanzia, sia per quanto riguarda la formazione degli educatori e delle educatrici, che dovranno essere formati a progettare interventi di *media education* volti a fornire alla bambine quegli strumenti di decodifica e interpretazione delle immagini e dei messaggi prodotti dai social media, sia nella promozione di percorsi di educazione all'affettività.

KEYWORDS

Infanzia, identità, corpo, educazione ai media, web.

Childhood, identity, body, media Education, web.

The Terre des Hommes "Indifesa" report of 2022 draws an alarming picture of the situation of girls around the world, describing new forms of violence linked to the use of technology (such as tablets and smartphones). Specifically, what is denounced is online violence, perpetrated against girls, but also adolescents, which is manifested in the influence of social media on the formation of their identity, including through the manipulation of the body image of girls, who end up giving them a distorted idea of their body and therefore of their identity. In this respect, it is clear that there is a need to intervene in a systemic manner but with particular attention to the educational dimension from childhood onwards, both in the training of educators who will have to design media education interventions aimed at providing girls with the tools to decode and interpret the images and messages produced by social media, and in the promotion of emotional education.

Citation: Lopez A.G. (2023). On girls's bodies: new forms of violence in social media. *Women & Education*, 1(1), 51-54.

Corresponding author: Anna Grazia Lopez | annagrazia.lopez@unifg.it

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-1-01-23_10

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Alcuni dati di contesto

Oggi giorno sempre più persone trascorrono il loro tempo su internet, soprattutto attraverso l'uso dello *smartphone* che offre una pluralità di funzioni, come chiamare, mandare e ricevere messaggi, ma anche navigare in rete. Ciò è possibile perché, a differenza dei media tradizionali (come la tv, i film e i giornali), i dispositivi che permettono di usare internet sono di più facile accesso per tutte e per tutti. Difatti, secondo il Report pubblicato nel 2022 dall'Istat, *Cittadini e ICT*, in media in Italia, le bambine e i bambini che utilizzano Internet, nella fascia d'età che va dai 6 ai 10 anni, superano l'80%.

Questo fenomeno ha contribuito all'affermazione di nuove emergenze educative, che non si possono ignorare e neppure si possono affrontare utilizzando come riferimento le teorie che in passato hanno cercato di spiegare l'influenza dei media tradizionali (de Valle, Gallego Garcia, Williamson, Wade, 2021). E ciò è emerso, in modo particolare, dal Report Indifesa pubblicato nel 2022 da Terre des Hommes all'interno del quale si denuncia la diffusione di nuovi spazi della violenza: oltre a quelli fisici, infatti, vi sono quelli virtuali sempre più frequentati da bambine e ragazze esposte a rischi diversi ma non per questo meno gravi rispetto a quelli che possono vivere nella realtà. Secondo il Fondo per le Nazioni Unite per la popolazione (UNFPA) circa l'80% delle immagini utilizzate per gli abusi sessuali in rete riguarda ragazzine tra gli 11 e i 13 anni. Inoltre, sempre secondo l'UNFPA, circa il 58% delle giovani donne e adolescenti afferma di aver subito diverse forme di violenza come il *body shaming*, minacce di stupro e violenza verbale (UNFPA, 2021). Seppure la maggior parte di queste forme di violenza sia stata perpetrata nei confronti di ragazze con un'età che va dai 14 ai 16 anni, c'è chi ha dichiarato di averle subite già a partire dagli 8 anni (Indifesa, 2022). Di queste, ancora, le più vulnerabili sono le ragazze che appartengono alle minoranze etniche o alla comunità LGBTQIA+ o disabili. Dal Report Indifesa emerge che 7 ragazze su 10 hanno dichiarato di non sentirsi al sicuro quando navigano in rete tanto da temere di subire molestie sessuali o abusi (Indifesa, 2022). La difficoltà da parte degli adulti di riferimento a proteggere le bambine e le adolescenti dai pericoli della rete è dovuta a una pluralità di fattori che impediscono a chi ne è vittima di avere giustizia. Tra questi vi è la difficoltà a individuare l'autore del reato, la cui identità è spesso nascosta dietro un *nickname*, e/o "l'assenza di qualsiasi forma di meccanismo istituzionalizzato che prevede la rimozione rapida dei contenuti illeciti" (Indifesa, 2022, p. 82). Rispetto a ciò, il Parlamento Europeo ha approvato il *Digital Services Act* (2021) che ha come obiettivo controllare e regolamentare l'uso delle piattaforme prevedendo, tra le altre cose, l'eliminazione dei contenuti illegali.

È chiaro che quest'azione è insufficiente se non accompagnata da un'altra, di carattere educativo, volta a prevenire ciò che ormai si può considerare un'emergenza.

2. Social media e costruzione dell'identità nelle bambine e nelle adolescenti

Il tempo trascorso sui *social media* è aumentato rapidamente negli ultimi anni (Istat, 2022). Ciò è dovuto a un uso sempre più frequente, da parte delle bambine e delle adolescenti, di *smartphones* e di piattaforme digitali per studiare, leggere, avere informazioni ma anche per relazionarsi con i pari.

Tuttavia, è l'esposizione sui Social Networking Sites (SNSs) come Facebook, Snapchat, Instagram, TikTok a rendere l'utilizzo consapevole della rete una emergenza sul piano educativo, in quanto associato alla costruzione della *body image* in modo particolare da parte delle bambine e delle adolescenti (Franchina, Lo Coco, 2018). Difatti, pur non essendoci un numero rilevante di ricerche su questo argomento (de Valle, Gallego Garcia, Williamson, Wade, 2021), l'età e il genere rappresentano due importanti fattori di vulnerabilità (Rodgers, Rousseau, 2022). Non a caso oggi si parla di violenza di genere basata sulla tecnologia *Technology-facilitated Gender-based Violence* (TFGBV) che consiste in un "atto di violenza perpetrato da uno a molti individui che è commessa, assistita, aggravata e amplificata in parte o del tutto dall'uso delle ICT o dai media digitali contro una persona a partire dal genere" (UNFPA, 2021).

I *social network*, infatti, permettono di creare profili pubblici e privati su cui condividere contenuti o foto che chi guarda può approvare con dei *likes* o con dei commenti, che possono essere positivi o negativi, con un impatto importante sulla percezione che le bambine e le ragazze hanno del loro corpo (Contini, Demozzi, 2015). Si è dedotto da questo che maggiore è l'esposizione degli adolescenti, in particolare, alle immagini e ai contenuti di queste piattaforme, maggiore sarà la possibilità che maturino una percezione negativa del loro corpo, con ricadute sul piano della salute mentale e fisica (Holland, Tiggerman, 2016). Difatti, è stata individuata da tempo una correlazione tra utilizzo dei SNSs e disturbi alimentari (Levine, Piran, 2004). Per questo, le utenti dei SNSs preferiscono "postare" foto che le ritraggono e le cui immagini possono essere facilmente modificate con filtri e app di editing (es. GoSexy-Editor Video Viso facilmente scaricabile da AppStore), utilizzando come modello di riferimento per il loro viso o il loro corpo quello di donne famose (Thelwall, Vis, 2017).

Le teorie di stampo costruttivista evidenziano come anche l'utente ha un ruolo attivo nella selezione e nell'interpretazione dei contenuti multimediali (Rivoltella, 2019). Vi sono, ad esempio, donne e uomini che non si sen-

tono in alcun modo colpiti dai commenti provenienti dai *social network*, perché o ricoprono nella vita un ruolo di potere o perché vivono in una condizione di privilegio (Rodgers, Rousseau, 2022).

L'infanzia e l'adolescenza, però, rappresentano un periodo importante per lo sviluppo di un'immagine corporea positiva. Soprattutto in fase adolescenziale le ragazze sperimentano cambiamenti di natura biologica, sociale, cognitiva che contribuiscono a promuovere una maggiore consapevolezza di sé, della loro attrattività fisica e del concetto di sé. Tali cambiamenti possono amplificare l'impatto che hanno i *social network* sull'immagine corporea e su come questa viene giudicata dai coetanei. I contenuti dei commenti o i *like* positivi spesso sono la risposta a immagini che rappresentano corpi fortemente idealizzati (Rodgers, Rousseau, 2022). *Feed-back* che in alcuni casi possono rappresentare un rinforzo, in altri, invece, dei suggerimenti per migliorare il proprio aspetto (Rodgers, Rousseau, 2022). La variabile di genere è determinante nella costruzione del modello ideale di riferimento in fase pre-adolescenziale: se i ragazzi tendono a fare riferimento a un ideale di bellezza che vede dominare i muscoli e la forza, nelle ragazze prevale un modello di femminilità in cui i corpi appaiono sempre più esili. Le donne tendono a sottolineare la loro femminilità, e dunque pubblicano foto in cui si percepiscono più attraenti, mentre gli uomini utilizzano immagini che mettono in risalto la loro mascolinità, apparendo attivi e dominanti (Rodgers, Melioli, 2016; Rodgers, Rousseau, 2022).

Il processo di *oggettivazione* del corpo non è uguale per tutti ma è particolarmente presente in coloro che appartengono ai gruppi marginali quali le donne, le minoranze o coloro che vivono sul loro corpo plurime forme di vulnerabilità. In altri casi, i *social network* possono trasformarsi in un luogo di "resistenza", consentendo a coloro che appartengono a gruppi minoritari di trovare uno strumento di riconoscimento. Tuttavia, non si può ignorare come le piattaforme dei social media facciano riferimento a un modello neoliberista fondato su una visione economicista della realtà e che considera anche il corpo come una risorsa su cui investire. Ma anche in questo caso non si può parlare in termini assoluti, perché l'uso che si fa del corpo sui social dipende anche dai gruppi di appartenenza.

3. Il ruolo dell'educatrice/educatore

Seppure non ci sia una vasta letteratura di riferimento, le ricerche condotte sulla *body image* hanno dimostrato, dunque, come i *social media* possono interferire sull'idea che si ha del proprio corpo, a causa delle immagini diffuse dai mezzi di comunicazione, compresi quelli tradizionali (Digennaro, 2022). Immagini di corpi idealizzati secondo un modello di femminilità ancorato a un archetipo proprio della cultura occidentale, che non tiene conto delle *differenze* e che espone inevitabilmente le bambine e le adolescenti al giudizio degli altri, con un forte impatto sull'autostima. Il rinforzo sociale che avviene attraverso il feedback, come può essere ad esempio un commento o anche solo un *like*, rivela una correlazione tra utilizzo dei *social network* e formazione della *body image*. Anche il numero di followers (Franchina, Lo Coco, 2018) rappresenta un elemento importante che può portare a una percezione negativa o positiva di sé.

Se colleghiamo tutto questo al processo che è alla base della costruzione dell'identità, capiamo quanto l'uso dei *social network* possa condizionare l'autostima e la percezione di sé. Sappiamo che la costruzione della nostra identità non dipende né totalmente da noi stessi, né è data totalmente a priori dalla società, in relazione al ruolo che vi si ricopre. Piuttosto, l'identità, intesa come la percezione che un individuo ha di se stesso e delle proprie caratteristiche, è prodotta nel corso degli scambi che si intrattengono con gli altri. In una visione autopoietica dell'individuo esiste una relazione tra dimensione biologica dei processi cognitivi ed esperienza vissuta dal soggetto per cui ogni evento che può apparire "di competenza" della mente è il risultato di un'interrelazione tra più componenti non solo di natura biologica ma anche, contemporaneamente, (è qui l'interrelazione) mentale.

In altre parole, la relazione con l'altro plasma il *corpo* e la *mente* (Gallelli, 1999): sul corpo sono impresse le azioni che gli altri hanno compiuto su di noi (le loro parole, gli sguardi, gli abbracci, i sorrisi) e i segni del nostro continuo adattamento a tali stimoli che rimangono impressi fisicamente nelle mappe neuronali (Mannuzzi, 2006, pp. 81-82).

Rispetto a ciò, dunque, è possibile ipotizzare due possibili aree di intervento:

- Educazione all'*affettività*, valorizzando la dimensione del confronto e sviluppando quell'intelligenza *intra e interpersonale* attraverso la quale promuovere una conoscenza di sé tramite la conoscenza dell'altro. Il che significa abituare le bambine e le ragazze ad avere consapevolezza di sé, ad essere capaci di esprimere le proprie emozioni, ma anche saperle controllare esercitando l'utilizzo del *problem solving* interpersonale. Educare all'affettività, inoltre, significa educare alla consapevolezza della *differenza* e del valore che rappresenta, avvalendosi del dispositivo della narrazione di sé e delle proprie esperienze. Dal *circle time* al lavoro di gruppo, l'educazione deve passare dalla scoperta, attraverso l'interazione, dell'altro e della profondità del legame che si crea nell'ascolto reciproco, negli sguardi che si incrociano, nelle parole cariche di quelle tonalità emotive che creano nessi, danno vita ad amicizie e rafforzano i legami;

- Educazione alla *media literacy* ovvero all’“insieme delle competenze che un soggetto adeguatamente formato ai linguaggi dei media (*media literate*) dovrebbe possedere” (Rivoltella, 2019, p. 19) e che produce la *media awareness* ovvero ciò che rende un individuo “avveduto rispetto ai rischi dei media e perciò capace di sottrarsi ad essi” (Rivoltella, 2019, p. 19). Essere avveduti comporta una educazione alla “spettatorialità” e alla “autorialità” (Rivoltella, 2019) ovvero ad essere spettatori attivi e consapevoli e autori di prodotti da pubblicare in rete responsabili ed eticamente orientati. Significa promuovere insieme alle bambine e ai bambini una riflessione sull’uso dei media, a partire dal tempo trascorso utilizzando i *device* (OMS, 2019), per arrivare a riflettere sulle forme di comunicazione e su come queste cambiano il “linguaggio dei sentimenti” (Rivoltella, 2019). Si pensi alla parola “amicizia” su Facebook e su come questa si riempia di significati diversi, se l’amico/a è virtuale o reale (Rivoltella, 2019). Tali obiettivi sono raggiungibili con l’esercizio costante del pensiero *critico*, sin dalla scuola dell’infanzia.

All’educatrice/insegnante, infine, spetta il compito di sostenere le bambine e i bambini nel loro processo di crescita, nella costruzione della loro identità, un’identità capace di essere in pace con se stessa e forte della presenza di sguardi, di gesti, pronti ad accoglierle/i. Anche questa “sintonizzazione” con le emozioni delle bambine e dei bambini è un lavoro che va condotto *quotidianamente*, nella consapevolezza che essere in sintonia con chi si ha in carico plasma mente e corpo, con ricadute significative su quello che pensano di loro stesse/i. Sono quelle micro percezioni che il corpo prova quando interagisce con l’altro e che rappresentano il fondamento di ogni relazione significativa (Mannuzzi, 2006). Per fare ciò bisogna, però, che si alfabetizzi l’educatore e l’insegnante, prima ancora di chi è in formazione, al sentire innanzitutto se stessi; occorre pensare a progetti formativi che si ispirino a una pedagogia del corpo e che considerino la conoscenza un processo di “incorporamento” (*embodiment*) e quindi ritenere non disgiunta dall’esperienza del soggetto che conosce (Boffo, 2011). Porre al centro il corpo e l’educazione alla corporeità significa ripensare l’esperienza educativa come un’esperienza di cura dell’altro. Il che vuol dire: rispondere ai bisogni con l’ascolto e chiedersi cosa vuole il corpo dei bambini e delle bambine.

Bibliografia

- Boffo V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Rimini: APOGEO.
- Contini M., Fabbri M., Mannuzzi P. (2006). *Non di solo cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Contini M., Demozzi S. (2015). *Corpi bambini, sprechi di infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Digennaro S. (2022). The body and its duplications: the impact of the use of social media on preadolescents’ body image. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 6 (1), doi: 10.32043/GSD.V6I1.545.
- Franchina V., Lo Coco G. (2018). The influence of social media use on body image concerns. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, X(1), 6-14.
- Gallelli R. (1999). *Corpo e identità*. Bari: Progedit.
- Holland G., Tiggemann M. (2016). A systematic review of the impact of the use of social networking sites on body image and disordered eating outcomes. *Body Image*, 17(1), 100-110.
- Istat (2022). *Cittadini e ICT 2022*. In http://www.istat.it/it/files//2023/03/REPORT_CITTADINIEICT_2022.pdf (ultima consultazione: 20/03/2023).
- Levine M.P., Piran N. (2006). The role of body image in the prevention of eating disorders. *Body Image*, 1(1), 57-70.
- OMS (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*.
- Rivoltella P.C. (2019). *Media education*. Brescia: Scholé.
- Rodgers R.F., Melioli T. (2016). The relationship between body image concerns, eating disorders and internet use, part I: a review of empirical support. *Adolesc Res Rev [Internet]*, 8, 95-119.
- Rodgers R.F., Rousseau A. (2022). Social media and body image: Modulating effects of social identities and users characteristics. *Body Image*, 41, 284-291.
- Thelwall M., Vis F. (2017). Gender and image sharing on Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat and WhatsApp in the UK. *Aslib Journal of Information Management*, 69(6), 702-720.
- UNPFA (2021). *Technology-facilitated Gender-based Violence: Making All Spaces Safe*. In <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA-TFGBV> (ultima consultazione: 10/03/ 2023).
- Valle, Gallego Garcia, Williamson, Wade (2021). Social media, body image, and the question of causation: Meta-analyses of experimental and longitudinal evidence. *Body Image*, 39(5), 276-292.

Maschilità e cure paterne. Educare alla libertà di essere se stessi Masculinity and paternal care. Educating to the freedom to be oneself

Giuseppe Burgio

Professore Associato | Università di Enna "Kore" | giuseppe.burgio@unikore.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Le trasformazioni attuali del ruolo paterno sono evidenti tanto nelle concrete dinamiche sociali quanto nella loro rappresentazione massmediatica. Un nuovo padre, più presente, emotivo, empatico e impegnato nella cura dei figli, sembra sempre più protagonista della nostra contemporaneità. Tale realtà stride però con la tradizione patriarcale che si è incentrata sulla figura di un padre che era certo un breadwinner, ma distante e poco presente rispetto ai figli. Questo cambiamento del ruolo paterno può diventare occasione di una modifica in positivo dell'attuale ordine di genere, ancora fortemente condizionato dal patriarcato. Perché questo accada, tuttavia, è necessario modificare quella relazione pedagogica gerarchica che presiede ancora oggi all'educazione dei figli maschi.

KEYWORDS

Maschilità, cura, paternità, trasformazioni sociali, educazione.
Masculinity, care, fatherhood, social transformation, education.

The current transformations of the paternal role are as evident in concrete social dynamics as in their mass media representation. A new father, more present, emotional, empathetic and committed to caring for his children, seems more and more the protagonist of our contemporaneity. This reality, however, clashes with the patriarchal tradition that centred on the figure of a father who was certainly a breadwinner, but distant and not very present with respect to his children. This change in the paternal role can become an opportunity for a positive modification of the current gender order, which is still strongly conditioned by patriarchy. For this to happen, however, it is necessary to change the hierarchical pedagogical relationship that still presides over the upbringing of sons.

Citation: Burgio G. (2023). Masculinity and paternal care. Educating to the freedom to be oneself. *Women & education*, 1(1), 55-59.

Corresponding author: Giuseppe Burgio | giuseppe.burgio@unikore.it

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-1-01-23_11

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduzione

Anche in Italia, la pedagogia di genere si confronta ormai da decenni con il tema del maschile¹, analizzando le tensioni che lo attraversano (anche alla luce dei cambiamenti della contemporaneità) e portando avanti una critica del patriarcato così come dell'educazione dei maschi, tradizionalmente strutturata – attraverso la negazione di parti del sé – come necessaria omologazione agli stereotipi machisti (Mantegazza, 2008; Burgio, 2007, 2012, 2020). Tra i caratteri abitualmente associati agli uomini, misoginia, violenza di genere, bullismi e omo/bifobia sono stati quelli principalmente oggetto della riflessione pedagogica italiana. In questo panorama negativo, centrato sul maschile come problema, un'eccezione è costituita dalla figura del padre che è stata studiata nella complessità delle sue declinazioni (padre biologico, adottivo, affidatario, nel suo ruolo di *caregiver* etc.) e nelle sue valenze educative (Covato, 2002; Ulivieri Stiozzi, 2008; Stramaglia, 2009; Lizzola, 2013; Paradiso, 2018). Il presente contributo torna su questo tema, che mostra peraltro un rinnovato protagonismo nella produzione culturale di massa.

2. Padri di celluloid

Il titolo del paragrafo, con quest'espressione che – in epoca digitale – solo i boomer comprenderanno, fa riferimento alla rappresentazione cinematografica della paternità, tema che ci riguarda direttamente se diamo credito a Kimmel, il quale afferma che, per comprendere le trasformazioni della maschilità, è necessario partire dai media, i quali non solo ci dicono chi sono gli uomini oggi, come dovrebbero essere e cosa dovrebbero evitare di essere, ma – a volte – prefigurano anche i cambiamenti in procinto di realizzarsi (1992, p. XII).

Secondo Stagi, possiamo fissare l'estate del 2002 come inizio di un processo di "paternalizzazione" della produzione cinematografica hollywoodiana, caratterizzato dalla nascita di un filone specifico, centrato sulle figure dei padri (2022, p. 148). Tale "ciclo" sulla paternità, che in seguito ha coinvolto anche la produzione filmica del nostro Paese, fornisce nuovi tipi di rappresentazione. Abbiamo ora padri per i quali la relazione con i figli è diventata fondamentale, scalando le gerarchie di valori precedentemente adottate. Dai melodrammi alle commedie, abbiamo padri single, in coppia o separati che intraprendono complessi processi emotivi che sfociano in un rinnovato legame di cura con i figli. A volte, un percorso accidentato di tentativi ed errori e una crisi profonda, spesso segnata addirittura – *incredibile visu* – dal pianto paterno, portano a un'evasione dalle gabbie della maschilità. Ancora, abbiamo molti padri che si mettono in viaggio – per lo più *on the road* – affrontando anche notevoli rischi per senso di responsabilità nei confronti dei propri figli. Tale rappresentazione – nuova rispetto ai padri forti, gran lavoratori, ma severi ed emotivamente distanti, cui eravamo abituati – appare comunque coerente con i fondamenti simbolici della virilità tradizionale e "il carattere performativo della rappresentazione della mascolinità è valorizzato dall'abbandono delle norme e dalla violazione dei confini che definiscono l'inizio del viaggio [...] L'assunzione di rischi, inoltre, è tradizionalmente associata alla performance della mascolinità egemonica. [...] Rischio e responsabilità della protezione diventano utili strumenti alla conferma dell'autorità morale del padre" (Stagi, 2022, p. 161). Sembra cioè esserci il tentativo di includere nella paternità contemporanea il ruolo della cura, senza che questo metta in crisi la rappresentazione dominante della maschilità.

L'impegno nei confronti dei figli appare una novità importante perché, da una parte, riesce a rappresentare cinematograficamente cambiamenti sociali e culturali in atto, dando voce e riconoscimento al vissuto degli uomini reali, dall'altra, tale rappresentazione costituisce una forma di educazione sociale realizzata attraverso uno strumento, il cinema, che è uno degli ambiti informali più coinvolgenti. Tali figure di padri, sono cioè effetto di cambiamenti sociali e, al contempo, possono ispirare tali mutamenti. Ciononostante, alcune studiosi leggono la rappresentazione massmediatica di questi padri presenti, affettuosi e impegnati, come un'insidiosa strategia di "riparazione" attraverso cui la valorizzazione della paternità nella cultura popolare sarebbe funzionale a ripristinare, sotto nuove vesti, il tradizionale potere maschile: temono cioè una sorta di *maquillage* massmediatico del patriarcato (Stagi, 2022, p. 146). Tale interpretazione appare confortata da altre rappresentazioni filmiche, in cui padri assenti, incapaci di autocontrollo, inadeguati nel relazionarsi con i figli vengono additati come cause di una crisi sociale e simbolica, in una prospettiva secondo cui l'ordine di genere e la gerarchia dei ruoli sarebbero necessari al buon funzionamento della società; ed è al contempo coerente con alcune posizioni teoriche che criticano l'attuale "società senza padri", indicando implicitamente i femminismi come origine di uno squilibrio sociale. Tale "paternalizzazione" filmica va insomma letta nella sua complessità, tra luci e ombre, tra innovazioni e *backlash*. In ogni caso, però, questa rappresentazione cinematografica mostra come evidente (e auspicabile) la trasformazione del ruolo paterno contemporaneo, in direzione di un maggiore coinvolgimento emotivo e relazionale nella cura dei figli, un cambiamento che stona – mi interessa sottolinearlo – con quella tradizione patriarcale in cui, sulla base dell'accostamento del

1 Focus del presente lavoro è la sola maschilità cisgender eterosessuale. Solo da poco, infatti, la pedagogia italiana ha cominciato a occuparsi di tematiche trans* (Santambrogio, 2022; Bourelly *et al.*, 2022) e la paternità di uomini omo/bisessuali presenta caratteristiche specifiche che non saranno qui prese in considerazione.

maschile alla sfera pubblica e del femminile a quella privata, erano molto rari gli uomini impegnati nel ruolo domestico, genitoriale, di cura. Quella figura paterna che – insomma – era, etimologicamente e simbolicamente, alla base del patriarcato appare oggi in metamorfosi.

3. Padri in carne e ossa

Distaccandosi da una lunghissima storia della paternità (Dupuis, 1992), la società contemporanea sembra definire il ruolo del buon padre in modo nuovo: l'essere un *breadwinner* non è più elemento fondante, ma emergono altre caratteristiche relative alla presenza, all'intimità fisica e relazionale, e diventa più accettabile che un uomo manifesti i propri sentimenti (Cannito, 2022, p. 33). A confronto della "distanza" manifestata dai padri delle generazioni precedenti, che incarnavano la norma e la disciplina ("comportati bene o stasera lo dico a tuo padre!"), i padri delle nuove generazioni sono molto più coinvolti nella cura genitoriale. Bisogna però fare alcune specificazioni. Innanzitutto, sembra che la nuova paternità emerga nel momento in cui i bambini, crescendo, sviluppano capacità relazionali più articolate, diventando più autonomi, permettendo un legame meno legato alle attività di cura routinarie (Cannito, 2022, p. 57). Inoltre, bisogna affrontare ancora resistenze sociali: l'uomo che si dedichi alla cura dei figli non viene, ad esempio, definito semplicemente padre, ma "mammo", termine ironico usato per schernire una versione maschile – ma non virile – della mamma. La cura dei figli, infatti, viola doppiamente lo statuto della maschilità: da una parte, sottrae tempo al lavoro retribuito (attività considerata tradizionalmente maschile) e, dall'altra, implica un impegno in attività considerate femminili (Cannito, 2022, p. 155; Burgio *et al.*, 2023). A causa di queste connotazioni di genere, l'esperienza di una paternità coinvolta e partecipe viene vissuta dai padri in maniera individuale, mancando il confronto con altri uomini, mancando il sostegno di una rete omosociale maschile (Bertone *et al.*, 2015, p. 171). Quella dei padri non costituisce cioè una comunità di pratiche, non produce un contesto dove condividere modelli di paternità (come invece accade tra donne in relazione alla maternità).

In questo panorama, un'importante innovazione si è avuta in Italia con l'istituzione del congedo di paternità (legge n. 53/2000) che, assieme alla possibilità dell'affidamento condiviso dei figli in caso di separazione (legge n. 54/2006), ha contribuito a spingere in direzione di un maggiore coinvolgimento maschile nella cura dei figli. La possibilità, prima inesistente e inconcepibile, di fruire di un congedo di paternità appare un elemento centrale nel nostro discorso. Da una parte, infatti, risulta un diritto fruito (anche dove è possibile farlo) ancora da pochi lavoratori, i quali – inoltre – se cercano un confronto con altri uomini con la medesima esperienza non lo chiedono in relazione alla funzione genitoriale, da padre a padre, ma da lavoratore a lavoratore, concentrandosi sulle questioni pratiche e burocratiche connesse al proprio lavoro (Cannito, 2022, p. 206). Sembra cioè esserci ancora un pudore, un imbarazzo maschile nel fruire di questo istituto, da esorcizzare riducendolo alle mere questioni "tecniche". Dall'altra parte, però, gli uomini che hanno goduto del congedo parentale affermano di avere certo sperimentato la materialità e la fatica – quotidiana e routinaria – della cura genitoriale, ma anche aspetti di gioia inediti, vissuti all'interno della relazione di cura (Dermott, 2008). Ciò ha reso quest'ultima un'esperienza di apprendimento di competenze nuove, di compartecipazione empatica e di trasformazione del ruolo maschile, i cui effetti si mantenevano anche dopo la fine del periodo di congedo (Cannito, 2022, p. 195). L'intersezione dell'ambito maschile e di quello della cura paterna costituisce allora uno snodo a mio avviso centrale nella trasformazione degli attuali assetti di genere. Ovviamente, quella genitoriale non costituisce l'unica esperienza di cura che può coinvolgere il maschile, e crescente è la presenza di uomini nelle professioni di cura (Deiana, Greco, 2012; Ottaviano, Persico, 2020), ma per le sue connotazioni simboliche, per il suo riferirsi a una figurazione fondamentale della maschilità (quella del padre), mi pare segnalare un importante cambiamento in atto.

4. Padri nuovi

Dal punto di vista teorico, questi uomini che – impegnandosi nella cura genitoriale molto più di quanto avvenisse nel passato – si distaccano dal modello ortodosso, tradizionale, di maschilità sono definiti, all'interno dei *masculinity studies*, "nuovi padri". Questa locuzione nasce dal confronto che i papà di oggi fanno con i propri padri: un confronto spesso impietoso, che produce la volontà dei padri attuali di distanziarsi dai modelli educativi dei loro babbi, che erano poco presenti e troppo presi dal lavoro (Magaraggia, 2013). Tali "nuove paternità" sembrano però coinvolgere un segmento ristretto (giovane e con istruzione medio-alta) della popolazione maschile (Carriero, Todesco, 2016). La definizione usata, inoltre, rischia di affermare l'idea che esistesse un modello tradizionale di paternità – unico, omogeneo, patriarcale – a cui le nuove generazioni di padri fanno riferimento in negativo, per distaccarsene, in direzione di un modello meno machista e più relazionale di paternità. Se al senso comune pare un miglioramento sociale inequivocabile, la trasformazione del modello tradizionale di maschilità, viene invece interpretata negli studi in maniera duplice.

Alcuni/e studiosi/e parlano di *maschilità ibrida* (Bridges, Pascoe, 2014) intesa come incorporazione di pratiche

tradizionalmente considerate femminili all'interno di una maschilità che rimane però nel suo nucleo centrale patriarcale ed egemonica e che, anzi, utilizza l'adozione di pratiche di cura come strategia tesa (in maniera consapevole o, più spesso, inconsapevole) a puntellare un dominio patriarcale messo in crisi dai cambiamenti sociali. È un po' lo stesso dubbio che nasce in alcune teoriche, abbiamo visto, rispetto alla nuova rappresentazione cinematografica della paternità.

Al contrario, altri/e individuano in questi padri nuovi modelli di maschilità *inclusiva* (Anderson, 2005) o *accudente* (Elliot, 2016) che, assumendo il ruolo di cura, si smarcano parzialmente dal dominio patriarcale (e dai privilegi conseguenti) anche col rischio di dover subire il giudizio negativo degli altri uomini.

L'interpretazione di questo mutamento dipende insomma dalla cornice sociale e culturale dentro la quale i nuovi padri si collocano, consapevolmente o no. Il generale, maggiore impegno maschile nel ruolo di cura genitoriale è sicuramente una bella notizia, ma non ci consente ancora di festeggiare un miglioramento delle norme sociali di genere. Secondo hooks, infatti, gli uomini non possono cambiare *ab imis* se non esistono modelli sociali di cambiamento (2022, p. 13). Gli uomini infatti – anche all'interno della nostra cultura patriarcale – possono già essere padri presenti e attenti, mostrarsi affettuosi ed emotivi, possono persino rifiutare i ruoli imposti dal sessismo, ma non potranno mai essere davvero liberi finché saranno in vigore quei modelli patriarcali, quelle figurazioni della virilità mostrati come un dover-essere a ogni uomo (hooks, 2022, p. 134). Quella gerarchizzazione che, nella nostra società, ancora distingue una maschilità appropriata da quelle considerate inappropriate (e per questo stigmatizzate) non può essere superata solo attraverso una ridefinizione della maschilità a livello individuale, ma attraverso un ineludibile processo trasformativo, che porti alla creazione di nuovi modelli di genere nella società. Ma in che modo?

5. Per una nuova cura educativa

Per una società più libera, plurale e inclusiva, è necessaria una maschilità emancipata dal simbolico patriarcale (Ciccione, 2019) che, a mio avviso, risulta obiettivo perseguibile solo per via educativa. Se è consapevolezza diffusa che i ruoli genitoriali attuali siano condizionati dai modelli di genere vigenti, alla sensibilità pedagogica appare infatti evidente anche la relazione opposta: nuove modalità genitoriali possono condizionare e modificare i modelli sociali di genere. In particolare, dato che tutti i padri sono stati figli e, prima di educare i propri figli, sono stati allevati da padri (più o meno presenti) che incarnavano modelli che inevitabilmente si tende a riprodurre, è possibile investire sul futuro, educando oggi i figli a nuovi modelli di maschilità che li possano condurre a interpretare i loro futuri ruoli genitoriali in maniera meno patriarcale rispetto al passato (Perfetti, 2018; Travaglini, 2018). Solo l'educazione dei maschi delle nuove generazioni può costituire quel *trait d'union* tra il volontarismo individuale (costoso in una società patriarcale) e la trasformazione delle norme sociali di genere (difficile in una società costituita da individui allevati nel patriarcato).

Quanto detto implica una riflessione sui modelli educativi che ispirano la nostra relazione con i figli maschi. Una serie di studi ha infatti mostrato quanto i bambini siano danneggiati dal modo in cui i genitori si rivolgono a loro, attraverso un linguaggio più assertivo e meno empatico di quello utilizzato per le femmine, meno legato all'emotività, più perentorio e meno argomentativo, sulla base di quell'idea "rude" della maschilità che la nostra società condivide (Cavallo *et al.*, 2021, pp. 151-152). Si tratta di una *normale traumatizzazione educativa* dei maschi, in cui la durezza costituisce il normale processo di socializzazione dei ragazzi. Trasformiamo spesso i ragazzi in uomini ferendoli, privandoli della loro capacità di espressione, delle loro emozioni, della sensibilità nei confronti degli altri (hooks, 2022, pp. 78-79). In questo modo, si formano adulti che diventeranno facilmente padri freddi e normativi, poco empatici e poco disposti alla cura. Se siamo abituati a pensare che tale modello educativo sia conseguenza necessaria di una società patriarcale, possiamo però ribaltare il piano, indicando questo deficit di cura educativa verso i figli maschi come una concausa del dominio maschilista nella società. Le forme più comuni di violenza patriarcale sono infatti quelle che avvengono in casa tra genitori e figli: è questa prassi educativa che, di fatto, rafforza un modello "in cui la figura di autorità è considerata sovrana da coloro che non hanno potere e ha il diritto di mantenere quel dominio attraverso pratiche di soggiogazione, subordinazione e sottomissione" (hooks, 2022, p. 42). Nell'educazione dei figli (soprattutto) maschi, si struttura una forma di durezza gerarchica che è omologa a quella del patriarcato, il cui presupposto ideologico è proprio l'idea "che i potenti dovrebbero dominare sui deboli" (hooks, 2021, p. 53).

Guardando più da vicino ai processi educativi, notiamo che – nonostante molti elementi innovativi – la parità nella differenza che auspichiamo tra i generi compare ancora molto poco nella letteratura per l'infanzia (Forni, 2022) e nel mondo dell'istruzione essa consiste essenzialmente nel cercare di garantire che le bambine abbiano gli stessi diritti dei bambini, ma non nel consentire ai bambini gli stessi diritti delle bambine come, per esempio, "quello di non partecipare a giochi violenti, di giocare con le bambole, di travestirsi, di indossare costumi di entrambi i generi; in poche parole, il diritto di scegliere" (hooks, 2022, pp. 129-130). I ruoli di genere stereotipati ostacolano la libera formazione dell'identità maschile e femminile, ma per i maschi i ruoli imposti sono molto

rigidi e limitanti e, se i maschi deviano da quei ruoli, la sanzione sociale è molto severa. Nella cultura patriarcale i ragazzi sono quindi spinti a crearsi un falso sé, cercando di aderire al modello tradizionale di maschilità e finendo per incarnarlo. Possiamo invece costruire una cultura educativa che affermi la maschilità senza bisogno – per fare ciò – di difendere il patriarcato, che affermi cioè la maschilità come categoria logicamente separata dal dominio e aperta anche alla cura. Nel fare ciò, assumono un ruolo centrale quei “nuovi” padri che si mostrano non solo premurosi ma anche capaci di proteggere i figli maschi dai duri assalti del patriarcato (hooks, 2022, p. 182). Sappiamo infatti che, se ai bambini non vengono imposti rigidi ruoli di genere, li sceglieranno in base alle loro passioni, ai loro desideri, ai loro talenti. Ci saranno sempre, probabilmente, bambini che sceglieranno attività che richiedono forza fisica e comportano rischi, ma ci saranno anche bambini che ameranno cullare una bambola, giocando a fare il papà. In questo modo, si potrà creare lo spazio sociale per pensare che maschilità e cura siano culturalmente compatibili. Se i ragazzi saranno educati per essere forti ed empatici, autonomi e responsabili nei confronti degli altri, sapranno essere uomini al di là del patriarcato (hooks, 2022, p. 190). E in futuro – è la scommessa della pedagogia di genere – sapranno anche essere padri, assumendosi un ruolo di cura educativa al di là del patriarcato.

Bibliografia

- Anderson E. (2005). Orthodox and Inclusive Masculinity: Competing Masculinities among Heterosexual Men in a Feminized Terrain. *Sociological Perspective*, 48, 3, 337-355.
- Bertone C., Ferrero Camoletto R., Rollé L. (2015). I confini della presenza: riflessioni al maschile sulla paternità. In M. Naldini (a cura di). *La transizione alla genitorialità. Da coppie moderne a famiglie tradizionali* (pp. 161-181). Bologna: il Mulino.
- Bourelly R., Lorusso M.M., Mariotto M. (2022). Riconoscimento di studenti trans nel sistema educativo italiano: criticità e prassi per una buona scuola. *Pedagogia delle differenze*, LI, 2, 23-39.
- Bridges T., Pascoe C.J. (2014). Hybrid Masculinities: New Directions in the Sociology of Men and Masculinities. *Sociology Compass*, 8, 3, 246-258.
- Burgio G. (2007). Il bambino e l'armatura. Maschilità, violenza, educazione. In S. Ulivieri (Ed.), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire* (pp. 314-335). Milano: Guerini.
- Burgio G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Burgio G. (2020). Io sono un corpo. Politiche e pedagogie della maschilità. *Annali della Didattica e della Formazione Docente*, 12, 20, 27-42.
- Burgio G., Cannito M., Ferrero Camoletto R., Ottaviano C. (2023). *Maschilità e lavori di cura. Esperienze, pratiche, confini*. Pisa: ETS (in press).
- Cannito M. (2022). *Fare spazio alla paternità. Essere padri in Italia tra nuovi modelli di welfare, lavoro e maschilità*. Bologna: il Mulino.
- Carriero R., Todesco L. (2016). *Indaffarate e soddisfatte. Donne, uomini e lavoro familiare in Italia*. Roma: Carocci.
- Cavallo A., Lugli L., Prearo M. (Eds.) (2021). *Cose spiegate bene. Questioni di un certo genere*. Milano: Iperborea.
- Ciccone S. (2019). *Maschi in crisi? Oltre la frustrazione e il rancore*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Covato C. (2002). *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi educativi e storie d'infanzia*. Milano: Unicopli.
- Deiana S., Greco M.M. (Eds.) (2012). *Trasformare il maschile. Nella cura, nell'educazione, nelle relazioni*. Perugia: Cittadella.
- Dermott E. (2008). *Intimate Fatherhood. A Sociological Analysis*. New York: Routledge.
- Dupuis J. (1992). *Storia della paternità*. Milano: Tranchida.
- Elliot K. (2016). Caring Masculinities: Theorizing an Emerging Concept. *Men and Masculinities*, 19, 3, 240-259.
- Forni D. (2022). *Raccontare il genere. Nuovi modelli identitari nell'albo illustrato*. Milano: Unicopli.
- hooks b. (2021). *Il femminismo è per tutti. Una politica appassionata*. Napoli: Tamu.
- hooks b. (2022). *La volontà di cambiare. Mascolinità e amore*. Milano: il Saggiatore.
- Kimmel M. (1992). Foreword. In S. Craig (Ed.), *Men, masculinity, and the media* (pp. XI-XII). New York: SAGE.
- Lizzola I. (2013). *La paternità oggi. Tra fragilità e testimonianza*. Rimini: Pazzini.
- Magaraggia S. (2013). “Di certo mio figlio non lo educo allo stesso modo dei miei”. Relazioni intergenerazionali e trasformazioni dei desideri paterni. *Studi culturali*, 10, 2, 189-210.
- Mantegazza R. (2008). *Per fare un uomo*. Pisa: ETS.
- Ottaviano C., Persico G. (2020). *Maschilità e cura educativa. Contronarrazioni per un (altro) mondo possibile*. Genova: GUP.
- Paradiso L. (2018). Nuove frontiere di paternità: dal legame biologico a quello sociale nelle famiglie atipiche. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 99-118.
- Perfetti S. (2018). Essere padre nella società complessa. La cura come dimensione dell'esistere. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 27-38.
- Santambrogio A. (2022). Scuole come dispositivi di genere binari e cisnormativi. Un'analisi della letteratura pedagogica sull'esperienza scolastica dell'adolescenti trans*. *Pedagogia delle differenze*, LI, 2, 283-300.
- Stagi L. (2022). Padre contro padre. Le rappresentazioni della paternità nel cinema contemporaneo. *Sociologie*, III, 1, 145-168.
- Stramaglia M. (2009). *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*. Macerata: Eum.
- Travaglini R. (2018). Il padre educante (e creativo), ieri e oggi. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 135-152.
- Ulivieri Stiozzi S. (2008). *Pensarsi padri. Narrazioni nel corso del tempo*. Milano: Guerini.

Come Biancaneve? Modelli educativi di genere impliciti nelle fiabe classiche Like Snow White? Implicit gender educational models in Fairy Tales

Federico Batini

Professore Associato | Università di Perugia | federico.batini@unipg.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

A partire dalla ricostruzione storica e dall'analisi di una delle fiabe classiche procede in direzione di altre fiabe e di come viene articolato il ruolo femminile all'interno delle stesse. L'analisi, con uno sguardo critico, approfondisce i significati e gli impliciti che un'educazione contemporanea che fa ancora largo uso dei testi classici, rischia di veicolare a bambine e bambini.

KEYWORDS

Fiabe, genere, Biancaneve, storie, morale, pedagogia.
Fairy tales, gender, Snow White, stories, morals, pedagogy.

Starting from the historical reconstruction and analysis of one of the classic fairy tales, the contribution will proceed in the direction of other fairy tales and how the female role is articulated within them. The analysis, with a critical eye, will delve into the meanings and implications that a contemporary education, which still makes extensive use of classical texts, risks conveying to children.

Citation: Batini F. (2023). Like Snow White? Implicit gender educational models in Fairy Tales. *Women & Education*, 1(1), 60-64.

Corresponding author: Federico Batini | federico.batini@unipg.it

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-1-01-23_12

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Quale storia di Biancaneve?

La storia di Biancaneve è nota a tutte e tutti. Come spiega bene Zipes (2017), in quasi tutte le versioni si articola in otto blocchi: 1) una regina desidera una figlia con la pelle bianca come la neve, i capelli neri come l'ebano, le labbra rosse come il sangue; 2) la figlia nasce ma la regina, dopo la rivelazione di uno specchio magico che la bambina è più bella di lei, inizia a provare invidia (in alcune versioni la madre muore e le subentra una matrigna invidiosa) per cui vuole ucciderla; 3) la madre o la matrigna ordina a un servo, un cacciatore o una domestica di portare la ragazzina nel bosco e di abbandonarla o ucciderla. Nelle versioni in cui l'ordine è di ucciderla l'incaricato si muove a pietà per la bellezza della fanciulla, la lascia andare e uccide in sua vece un animale di cui porta cuore e/o altri organi alla vicenda per asseverare l'assassinio; 4) la fanciulla trova un sentiero nel bosco che conduce a una casetta abitata da sette nani o da ladri o da un vecchio o da una vecchia o persino da un angelo che si prenderanno cura di lei; 5) la madre o matrigna scopre che la figlia è viva così si traveste e tenta per tre volte di ucciderla; 6) la fanciulla sembra morta dopo aver dato un morso a una mela avvelenata; 7) grazie a un principe o alla madre di un principe la fanciulla torna in vita; 8) la fanciulla sposa il principe e la madre o matrigna viene punita.

La vicenda che conduce sino alla versione che conosciamo e proponiamo a bambine e bambini, è invece meno nota. Ovviamente ci sono state varie riscritture linguistiche, ma anche veri e propri interventi di "normalizzazione" sul contenuto, sullo svolgimento della vicenda e l'eliminazione di alcuni particolari più truci (fino al taglio o la riscrittura del feroce finale in molte versioni commerciali, come in quella Disney degli anni '30 del Novecento).

La fiaba pare risalire al periodo greco-romano (Anderson, 2000). Nel XIX secolo sono state raccolte in Asia occidentale, Africa del Nord ed Europa numerose versioni orali. Jacob Grimm "ne era a conoscenza già nel 1806, in una versione trasmessagli dal fratello Ferdinand. Jacob la ricopiò e la inviò al suo mentore Carl von Savigny" (Zipes, 2017, p. 124). Nel 1812 Wilhelm Grimm, che nel frattempo era venuto in contatto con altre versioni, la rieditò. Le revisioni accompagnarono tutte le edizioni della raccolta dei Grimm e la fiaba venne via via modificata in relazione alle nuove versioni reperite¹. La versione che noi conosciamo, con traduzioni successive e adeguamenti del linguaggio, corrisponde alla versione del 1857 dei fratelli Grimm che subirono numerose pressioni per l'eliminazione, nelle varie fiabe, "degli elementi problematici, dal cannibalismo allo stupro", ma anche elementi problematici più sfumati, come quello dell'identità tra regina e madre. Può una madre essere così cattiva? La stereotipia dei ruoli femminili (Butler, 2023) non lo consente: la soluzione è quella, non nuova, di eliminare la madre, facendola morire alla nascita della fanciulla, e sostituirla con una matrigna che diventa "legittimamente" cattiva visto anche il fatto che quando il cacciatore porta polmoni e fegato di un cinghiale come prova di aver ucciso Biancaneve, la madre/matrigna se li fa cucinare e se li mangia².

2. Quali significati ci propone Biancaneve?

In un recente saggio molto interessante, intitolato *Principesse*, Giusi Marchetta (2023) propone di analizzare Biancaneve e le altre "principesse" alla luce di quattro categorie: l'inazione, la bellezza (e bianchezza), l'essere "premio", l'essere vuota.

Biancaneve non agisce, la sua unica azione è scappare e quando sembra agire lo fa cedendo per tre volte alle lusinghe della matrigna travestita. Il primo a salvarla è chi è incaricato di ucciderla, poi i nani (più volte) e infine il servo sbadato del principe che con uno scossone alla bara di cristallo provoca il rigurgito della mela avvelenata (nella versione originaria i servi del principe, stufi di doverlo accudire, prendevano a calci il cadavere), ma Biancaneve è realmente salva quando il principe la sceglie (quando è ancora "morta") e poi la sposa. Biancaneve viene presentata, insomma, come campionessa dell'inazione. L'altra figura femminile che agisce è la madre o matrigna e la sua azione non soltanto è cattiva azione, ma determina la punizione finale (sopravvissuta anche nella versione del 1857 dei Grimm).

La principessa ha, però, come ben spiega Marchetta (2023, p. 29) caratteristiche che le consentono di esercitare

1 Nelle note all'edizione del 1822 Wilhelm inserisce una versione differente che racconta di un conte e una contessa che stavano facendo una passeggiata in carrozza. Nei pressi di tre cassette ricoperte di neve il conte disse: Come vorrei una bambina candida come la neve. Proseguendo incontrarono tre tombe intrise di sangue e il conte: Come vorrei una bambina con le guance rosse come il sangue. Infine vide volare tre corvi e il conte, ancora: Come vorrei una bambina dai capelli d'ebano come corvi. Poco dopo incontrarono Biancaneve che corrispondeva perfettamente a quanto chiesto dal conte. Il conte la invitò nella carrozza, ma la contessa, gelosa, lasciò cadere un guanto, chiese a Biancaneve di scendere per recuperarlo e fece partire la carrozza all'improvviso. Biancaneve rimasta sola trova la casetta dei nani.[...] Da questa versione, che testimonia la varietà di incipit, Angela Carter partirà per la sua *La bambina di neve*.

2 "Proprio in quel momento passava di lì un cinghiale, e il cacciatore lo uccise, gli cavò polmone e fegato e li portò come prova alla regina. Il cuoco li dovette cucinare sotto sale, e la malvagia donna se li divorò pensando di aver mangiato polmone e fegato di Biancaneve."

la “funzione”: “Cosa la rende dunque protagonista di una delle fiabe più famose al mondo? Il suo essere principessa, a quanto sembra, cosa che si realizza nel possesso di altre due caratteristiche fondamentali e irrinunciabili: bellezza e purezza”.

La bellezza è presente in modo quasi ossessivo in *Biancaneve*: la matrigna è bella “ma” altezzosa, (quasi che la bellezza fosse, normalmente e adeguatamente, associata a un carattere umile), ma soprattutto lo snodo della vicenda sta proprio nel fatto che la regina madre/matrigna non può tollerare che qualcuno la superi in bellezza, da lì parte il motore per l’azione. Allo specchio magico viene chiesto chi è più bella: *Biancaneve* cresce sempre più bella, diventa bella come la luce del giorno, poi più bella della stessa regina, lo specchio compara di nuovo la bellezza avvisando che *Biancaneve* stava diventando “troppo” bella, il cacciatore incaricato di ucciderla ne ha pietà perché è “così bella”..., i nani si soffermano a osservare *Biancaneve* che dorme commentando la sua bellezza (e la loro accettazione è legata proprio alla sua bellezza e alla definizione di una serie di compiti da collaboratrice domestica); la regina scopre che *Biancaneve* è in vita richiedendo di nuovo allo specchio magico chi è la più bella, la regina capisce che non avrà pace finché non saprà di essere la più bella, tenta per due volte di ucciderla (stringendole i nastri del corsetto e pettinandole i capelli con un pettine avvelenato) e per due volte lo specchio gli rivela che *Biancaneve* è ancora viva e sempre più bella, finché, alla fine, con la nota mela avvelenata, il successo del terzo tentativo viene confermato dallo specchio. *Biancaneve* è bella anche da morta e per questo i nani non riescono a seppellirla e la sistemano in una bara di vetro. Dopo tanto tempo un giovane principe passando di lì si invaghisce della sua bellezza (la ragazza è morta e adagiata in una bara di vetro) e chiede ai nani di vendergli la bara e il corpo (sic!). Una volta che *Biancaneve* si sveglia accetta di seguire il principe innamorato e la matrigna, invitata al matrimonio, scopre di nuovo con lo specchio magico, chiedendo conto della propria bellezza, che *Biancaneve* è ancora in vita. La bellezza è parte della sua funzione di principessa: è bella e per questo può essere scelta e “salvata”. Si noti che per essere bella occorre essere anche “pura” e, implicitamente, umile, questi tratti corrispondono anche a un’idea di corrispondenza tra interno e esterno, la purezza è anche bianchezza del carnato mentre la pelle sporca/scura (non a caso spesso accoppiate) è spesso sinonimo di bruttezza, caduta di rango e disordine. *Biancaneve* non agisce e non importa che agisca perché sarà nell’essere scelta e salvata che troverà il proprio compimento. Scelta, sottolineiamolo ancora una volta, mentre è, almeno apparentemente morta, così come *Rosaspina* e la *Bella Addormentata*.

Per dirla ancora con Giusi Marchetta: “Insomma: non è importante che la principessa agisca, ma è fondamentale che sia bella e questo vale per *Biancaneve*, per *Rosaspina* e per le altre protagoniste delle fiabe che esistono solo in funzione delle nozze alla fine della storia. La bellezza come requisito passivo della principessa, infatti, la rende visibile agli occhi degli uomini che decidono di volta in volta di risparmiarle la vita, di accoglierla in casa o di violentarla come atto d’amore, omaggio, desiderio” (2023, p. 31).

I ruoli femminili, pur con alcune evidenti differenze, nelle fiabe classiche più diffuse ricevute dalla nostra tradizione finiscono per assomigliarsi: l’inazione, l’azione inadeguata, la bellezza come “funzione” che sovrasta e ingloba interamente il personaggio, l’esistere in funzione di maschi che le scelgono, l’occuparsi naturalmente dei lavori domestici e, anzi, dei più umili se non interviene qualcuno (solitamente un principe, scegliendole e sposandole) a farle salire di rango, sono alcune delle caratteristiche che fanno di queste tante storie un’unica storia.

Quali sono i significati che una storia come questa veicola?

3. Una funzione pedagogica delle fiabe?

La funzione moralizzatrice delle fiabe risulta molto evidente già nella fase in cui (per esempio in Perrault) alla fine della storia viene individuata una morale. Successivamente sono proprio le correzioni, le integrazioni e i tagli che vengono fatti, funzionali alla definizione di funzioni e ruoli, ad affermare valori, a non scandalizzare a costituire indubbie funzioni pedagogiche maleintese.

Per prima cosa cerchiamo di ricordarci che cosa dovrebbero essere le storie, Bruner (2002) ci ricorda come le storie nascono proprio dalla dialettica tra ciò che è e ciò che ci si attendeva e, dunque, quando le storie si ripetono e fissano ruoli, funzioni e caratteristiche dei personaggi perdono la funzione di scarto, di deviazione dall’ordinario che costituisce il loro elemento scatenante. Scrive Bruner (2002, p. 17): “Il racconto è enormemente sensibile a ciò che sfida la nostra concezione del canonico. È uno strumento non tanto per risolvere i problemi, quanto per trovarli.” Potremmo continuare dicendo che una storia dovrebbe sollevare domande più che fornire risposte. Attribuire a una storia, infatti, una funzione moralizzante significa, per prima cosa, non averne compreso la funzione. Come ha affermato, infatti, Bernard Friot

Ci dimentichiamo che i bambini hanno bisogno di storie “aperte” per potersi creare un immaginario, di storie che parlino alle loro emozioni e che, al contempo, li introducano al mondo della narrazione. Un libro per bambini non dovrebbe dare risposte, ma aiutare il bambino a porsi delle domande e dotarlo di strumenti per trovare le risposte. Io credo alla funzione pedagogica della letteratura per ragazzi, che forma lettori in quanto insegna loro a leggere e a capire le storie, non alla sua funzione moralizzatrice. [...] La forza del racconto non risiede

nella lezione che vorrebbe insegnare, ma nel trambusto profondo che provoca nel lettore, invitandolo a riflettere su ciò che lo ha toccato e disturbato (2021, pp. 41-42).

I riferimenti valoriali della maggior parte delle fiabe sono in modo paternalistico maschilisti ed eterosessisti e confermano quanto, sin da piccoli, attraverso giochi e attribuzioni si tende a codificare: comportamenti “adeguati” di maschietti e femminucce, con riferimenti nemmeno tanto velati al ruolo sociale successivo (Batini, 2010). Il nucleo di significato dell’educazione e del gioco femminile già dall’infanzia riflettono ancora modelli che nel discorso pubblico appaiono minoritari o superati: basti pensare che mentre nell’educazione infantile maschile il soldatino o i moderni “mostri” non corrispondono più al ruolo sociale futuro di guerriero (anche se si potrebbe fare facile ironia su modelli di “carriera” che presuppongono una sorta di “guerra”), le bambole, i ferri da stiro o le pentoline con le quali le bambine sono stimolate a giocare corrispondono, invece, a un ruolo sociale di madre e “angelo del focolare” se non più univoco ancora modello principale almeno per l’età infantile, così come la successiva ossessiva cura dell’aspetto conferma gli ideali di bellezza come salvezza (passiva) di cui abbiamo discusso.

La funzione pedagogica delle storie non coincide, occorre dirlo, con una funzione moralizzatrice. Nella funzione di moralizzazione attribuita a una storia risiede la fine della storia stessa: il testo diventa pretesto.

La funzione pedagogica delle storie è, invece, soprattutto, materiale: le storie debbono fornire materiale per porsi interrogativi, per mettere in discussione punti di vista, per rispondere in modo diverso alle stesse situazioni, per ampliare il proprio repertorio di possibilità. Le storie sono, da sempre, il regno della possibilità che negano quando vanno a costituire una storia unica.

Le proposte delle storie nel sistema educativo e di istruzione debbono essere quindi improntate alla bibliovarietà per non diventare strumenti di manipolazione (Batini, 2023): le storie devono essere varie e plurali nei personaggi, nelle azioni, nei problemi, negli obiettivi, nei contesti, nei ruoli rivestiti dai generi...

Non è tanto la singola storia a costituire un problema, ma è l’utilizzo di tante storie che raccontano un’unica storia e che finiscono per diventare modulo e modello per un’educazione maschilista. Per questo le fiabe, nel sistema educativo e di istruzione, potrebbero essere accompagnate, utilmente, dalla lettura di diverse versioni, più antiche e contemporanee, per esprimere, efficacemente, la gamma di possibilità che, persino in ruoli piuttosto fissi e definiti, si può dare, suggerendo, di conseguenza, l’ampiezza di possibilità che, a fronte di una stessa situazione, ciascuna e ciascuno ha.

4. Conclusioni

L’educazione al riconoscimento e alla gestione delle emozioni risulta indubbiamente carente nel nostro sistema di istruzione, così come quello al riconoscimento e alla gestione dei ruoli di genere e al rispetto e alla conoscenza degli altri ruoli di genere, di quelli possibili, di quelli simmetrici e opposti, di quelli meno canonici e di quelli non ancora definiti. La competenza emozionale ci aiuta a comprendere meglio ciò che proviamo, a riconoscere le emozioni degli altri e delle altre e a dargli legittimità. I ruoli di genere hanno e devono avere possibilità illimitate di espressione, per questo occorre che le storie proposte siano plurali, non solo per le caratteristiche, l’aspetto, le identità dei personaggi incontrati, ma anche per i modi in cui queste identità vengono espresse e agite. La pluralità educativa messa in campo da proposte improntate alla bibliovarietà (Batini, 2023) consente anche scelte di tipo conformista, mentre un’educazione conformista mal tollera la pluralità delle scelte.

Essere consapevoli che l’espressione di tutte le identità e i ruoli costituisca un guadagno anche per chi appartiene alle identità dominanti e per chi esprime convenzionalmente la propria (Batini, 2014a) è un passaggio importante per andare oltre. Ridefinire l’ordine simbolico delle relazioni (Ulivieri, 2015), aprire questo ordine significa dare spazio alle differenti identità e alle differenti modalità di espressione sociale delle stesse, che lo reclamano in modo sempre più articolato (Batini, 2014).

Le fiabe, così come tutte le storie, consentono di “fare” esperienze e di significare la propria esperienza complessiva, consentono di attribuire un nome alle emozioni e dunque una certa capacità di gestirle, di riconoscerle negli altri e di rispondervi in modo adeguato, consentono, soprattutto, di “leggere” ruoli, esperienze e comportamenti possibili (per imitazione, per opposizione, per differenza, per somiglianza etc.), di attribuire significati a eventi, di immaginare situazioni, relazioni, eventi e reazioni possibili, di costruirsi propri quadri di riferimento valoriale, di trovare accordi e disaccordi rispetto alla gestione di momenti particolari della vita. Questo è possibile quando le storie che proponiamo non sono, seppur diverse, una storia unica.

Le fiabe classiche, nelle versioni che utilizziamo oggi con bambine e bambini propongono un’idea dicotomica, maschilista ed eterosessista dei ruoli e dei rapporti. Utilizzarle in contesto educativo e scolastico è possibile, magari proponendo la lettura di più versioni, comprese alcune rivisitazioni contemporanee e bilanciandone la proposta, con la proposta di altre storie, romanzi e racconti che propongano altri ruoli, altre identità e che non riducano la complessità.

I ruoli di genere hanno, sicuramente, una rappresentazione ancora troppo univoca nelle storie che proponiamo

all'infanzia mentre le trasformazioni delle strutture familiari e sociali, delle dinamiche del mondo del lavoro, della politica e degli spazi progettuali delle singole e dei singoli chiedono la costruzione di altre storie più plurali (Batini, 2011), più capaci, persino, di sbatterci in faccia le contraddizioni e i problemi. Per dirla, ancora, con Bruner: "La grande narrativa è un invito a trovare i problemi, non una lezione su come risolverli" (2002, p. 23).

Bibliografia

- Anderson G. (2000). *Fairytales in the Ancient World*. Londra: Routledge.
- Batini F. (2010). Cappuccetto rosso e Acciaio: orientamento narrativo e genere. In A.M. Pazzi, S. Giusti (Eds.), *Scienze in costruzione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Batini F. (2011). *Storie, futuro e controllo*. Napoli: Liguori.
- Batini F. (2014). *Identità sessuale: un'assenza ingiustificata. Ricerca, strumenti e informazioni per la prevenzione del bullismo omofobico*. Torino: Loescher.
- Batini F. (Ed.) (2014a). *Apprendere dalle diversità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Batini F. (Ed.) (2023). *La lettura ad alta voce condivisa*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Butler J. (2023). *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Friot B. (2021). Per una letteratura ambigua. *Quarantotto*, n. 21, Milano: Topipittori
- Marchetta G. (2023). *Principesse. Eroine del passato, femministe di oggi*. Torino: Add.
- Ulivieri S. (Ed.) (2015). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: Franco Angeli.
- Zipes J. (2017). *Fiabe con le ali. Due secoli di immaginario fiabesco nelle cartoline illustrate*. Roma: Donzelli.

La storia di Mina.

L'educazione di una bambina nella letteratura per l'infanzia contemporanea

My name is Nina.

The education of a little girl in contemporary children's literature

Susanna Barsotti

Professoressa Associata | Università di Roma Tre | susanna.barsotti@uniroma3.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

A lungo le giovani donne hanno ricevuto un'istruzione indirizzata all'economia e alle cure domestiche in vista del loro destino di mogli e madri. Il loro immaginario veniva così a restringersi entro queste vie prefissate e tendeva a formarsi attraverso una letteratura fatta di modelli e ruoli stereotipati e lo spazio dell'avventura e dell'"altrove" rimane precluso al genere femminile. La contemporanea letteratura per l'infanzia, nonostante il persistere, in taluni casi, di stereotipi e modelli tradizionali, si è ormai aperta anche per bambine e ragazze all'esplorazione di sé, al tema del viaggio, reale o immaginario, legato all'avventura. Il personaggio di Mina appartiene senza dubbio a questa schiera di bambine di carta contemporanee: forte, saggia, tenera, coraggiosa, polemica, sempre desiderosa di capire e di scoprire e ciò agli adulti (certi insegnanti per primi) non piace. Il presente contributo cercherà di indagare gli aspetti legati alla formazione di bambine e ragazze attraverso l'esempio di personaggi come quello creato dalla penna di David Almond.

KEYWORDS

Letteratura per l'infanzia, educazione, bambine, David Almond, Mina.
Children's literature, education, girls, David Almond, Mina.

For a long time, young women received an education geared towards economics and domestic care in view of their destiny as wives and mothers. Their imaginary was thus restricted within these predetermined paths and tended to be formed through a literature made up of stereotyped models and roles, and the space of adventure and 'elsewhere' remained precluded to the female gender. Contemporary children's literature, despite the persistence, in some cases, of stereotypes and traditional models, has now also opened up for girls to self-exploration, to the theme of travel, real or imaginary, linked to adventure. The character of Mina undoubtedly belongs to this group of contemporary paper girls: strong, wise, tender, courageous, controversial, always eager to understand and discover, and these adults (certain teachers first) do not like. This contribution will attempt to investigate the aspects linked to the education of girls and young women through the example of characters such as the one created by the pen of David Almond.

Citation: Barsotti S. (2023). The story of Mina. The education of a little girl in contemporary children's literature. *Women & Education*, 1(1), 65-69.

Corresponding author: Susanna Barsotti | susanna.barsotti@uniroma3.it

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-1-01-23_13

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Considerazioni introduttive

Storicamente parlare di genere e educazione significa volgere lo sguardo prevalentemente all'educazione femminile e alle differenze nei percorsi educativi, e dunque identitari, di bambine e bambini. Volgendo lo sguardo al passato, possiamo affermare che nella cultura patriarcale la donna rimane a lungo estranea al sociale, destinata a diventare moglie e madre. Esclusa dalla sfera intellettuale e simbolica, essa si è trovata per secoli rinchiusa nella gabbia del ruolo sessuale, condannata da un insieme di norme e legata a determinate aspettative elaborate e prescritte dagli uomini. A lungo l'intelligenza femminile è stata considerata come qualcosa di subalterno, di limitato, di circoscritto all'immaginazione, ai sentimenti; le donne sono state ritenute incapaci di sviluppare una qualunque speculazione teoretica. Convinzione questa che otterrà la legittimazione pseudoscientifica da parte di molti medici e antropologi che, nell'ottimismo positivistico tardo-ottocentesco, confidavano nella possibilità per la scienza di offrire una spiegazione oggettiva e universalmente valida alla questione femminile. Dunque, l'idea di una donna trascinata dalla passione, incapace di sviluppare ragionamenti che vadano oltre la sciocca banalità e il vuoto chiacchiericcio si diffonde con il supporto e il marchio della scienza esatta, dunque vera. Secondo Simone de Beauvoir (1999) la passività a cui la donna è stata condannata l'ha ancorata all'"immanenza", all'indolente accettazione delle cose del mondo, mentre la "trascendenza", la creativa e attiva trasformazione dell'esistente è prerogativa dell'attività maschile. Sotto una copertura scientifica viene così ribadito il mito dell'eterno femminile ed eternizzata la struttura patriarcale della società, definita naturale e perenne. Questa violenza simbolica ha portato le donne a interiorizzare una vera e propria svalutazione della loro corporeità e soggettività, rendendo sempre più difficile il cammino verso la liberazione. Stando così le cose, fino a non molto tempo fa, era quasi impossibile per le giovani donne progettare la propria vita futura in maniera diversa da quanto era loro richiesto dall'ideologia patriarcale dominante; educate alla subalternità rispetto agli uomini, ricevevano un'istruzione indirizzata all'economia e alle cure domestiche, il loro destino era inevitabilmente rappresentato da un "buon matrimonio" e quindi l'allevamento dei figli prima e dei nipoti poi. L'immaginario di bambine e adolescenti veniva così a restringersi entro queste vie prefissate e tendeva a formarsi attraverso la proposta di modelli e ruoli stereotipati, tanto per il genere femminile, quanto per quello maschile: "Mentre il maschio è stato costretto in una forma che non solo gli consente, ma lo obbliga a manifestarsi e realizzarsi il più possibile, sia pure nella sola direzione della competizione, del successo, della sopraffazione, la femmina è stata obbligata a prendere la direzione opposta cioè quella della non realizzazione di sé" (Gianini Belotti, 1985, p. 178).

Se questa è stata per secoli la condizione femminile, non può destare meraviglia che, all'atto di nascita della letteratura per l'infanzia, le "bambine di carta" fossero quasi assenti, silenziose e invisibili. Da sempre schiacciate sullo sfondo e celate alla vista del lettore nel racconto d'avventura, confinate negli interni e precocemente costrette al ruolo di donne adulte, "le bambine sono state il segno di una differenza elusa" (Beseghi, 1992, p. 15). I testi cui le bambine avevano accesso non facevano che riproporre gli ideali, le virtù che la cultura dominante richiedeva alle donne: l'obbedienza, l'onestà, il sacrificio, mentre erano loro precluse l'avventura e l'esplorazione del mondo esterno. Tra Otto e Novecento, tuttavia, l'immagine della bambina vittima e passiva tende progressivamente a lasciare il campo a una figura di eroina ribelle e indipendente che viene a costituire un modello, diciamo così, "deviante" rispetto al *cliché* dell'orfana paziente e lacrimosa. Antesignana di queste figure intraprendenti è probabilmente l'Alice di Lewis Carroll, personaggio creato "dalla parte delle bambine", il cui "diritto di pensare", rivendicato con tanta sicurezza dalla piccola viaggiatrice nel mondo delle meraviglie, sottolinea la necessità di lasciare maggiore spazio, maggiori diritti all'infanzia in generale e alle bambine in particolare, nella produzione letteraria destinata ai più piccoli. La protagonista del romanzo però, non è da sola; le stanno accanto, sempre più numerose, giovani protagoniste a tutto tondo spesso vivaci, intraprendenti e curiose (Jo, Bibi, Pippi). Saranno poi gli ultimi decenni del Novecento ad avviare un ulteriore mutamento di prospettiva dell'universo femminile all'interno della letteratura per l'infanzia con protagoniste ormai del tutto indipendenti dall'universo maschile o, in una sorta di rovesciamento delle parti, affiancate da personaggi maschili di secondo piano. Ne sono un esempio Matilde di Roald Dahl, Coraline di Neil Gaiman, le protagoniste dei romanzi di Bianca Pitzorno e, appunto, Mina di David Almond.

Se volgiamo lo sguardo al tema della costruzione identitaria di bambine e bambini oggi, anche da alcuni recenti ricerche sul campo¹, notiamo come sia necessario un intervento educativo che miri a scardinare identità fortemente stereotipate cui i soggetti informazione sono costretti a aderire. Il processo di acquisizione dell'identità è complesso e non privo di problemi per la bambina e per il bambino; è quindi necessario evitare che sul loro percorso formativo si accumulino ostacoli assolutamente gratuiti e rimovibili, come quelli determinati dalle restrizioni di genere. L'appartenenza a un sesso e la costruzione sociale e culturale del genere spesso sono stati dati per scontati, mentre è centrale essere consapevoli, soprattutto nel processo di crescita, di come gli atteggiamenti, i comportamenti, le parole, i gesti che ne derivano, determineranno anche le scelte adulte. È una "naturalità costruita" quella dell'identità

1 Si vedano, ad esempio, alcuni dei saggi contenuti in Olivieri (a cura di), 2007.

di genere, che non può prescindere sia dall'assunzione di modelli di adulti di riferimento, sia dagli automatismi già collaudati che gli stessi adulti (genitori e familiari) operano nelle scelte per i loro figli e le loro figlie. I processi formativi devono farsi carico delle domande esistenziali per educare non solo a una consapevolezza di sé, ma anche a un'apertura alle potenzialità, a ciò che si può divenire. La letteratura contemporanea per l'infanzia si apre oggi a prospettive di questo tipo, alimentando l'immaginario di lettori e lettrici con storie che affrontano la questione di genere nella prospettiva dell'acquisizione di un'identità libera da stereotipi. Le storie che hanno questo obiettivo, talvolta anche inconsapevole², "sono tendenzialmente quelle capaci di costruire, nel piacere della lettura, una relazione libro-lettrice/lettore che ha effetti di attivazione di curiosità, messa in discussione e possibilità di pensarsi altro. Il piacere risulta così uno spazio di scoperta, ricerca, immaginazione" (Ortu, 2022, p. 170). Prendiamo ad esempio le opere di Emma Adbåge in cui troviamo bambine e bambini per i quali sesso e genere non sembrano influenzare e diversificare i comportamenti. È il caso dell'albo illustrato *La buca* (Adbåge, 2019), dove le fisicità dei personaggi raccontano di uno spazio di autodeterminazione, di piacere e curiosità per l'esperienza in sé della vita, come del resto è per Pippi che racconta l'infanzia in quanto tale.

Corpi che non hanno bisogno, come motore narrativo e come giustificazione della propria presenza, di una sessualizzazione imperante e di una manifestazione dei propri ruoli di genere. L'elemento fondamentale è che le differenze estetiche tra bambine e bambini, pur presenti, non prendono spazio, in quanto non sono oggetto del discorso e della relazione caratterizzante tra lettrice/ore-libro. Motivi ricorrenti e trasversali nell'opera dell'autrice svedese, che risultano rafforzati dalle differenze fisiche tra le bambine/i e gli adulti. Questi ultimi spesso statici, quasi in posa, caricaturali e scomodi nel loro stare. Il modello duale maschile-femminile viene superato a favore di un'esperienza fisica vissuta in sé e per sé (Ortu, 2022, p. 173).

2. Mina che ama la notte

In questa direzione anche il personaggio di Mina, protagonista del romanzo di David Almond (2011).

Come sottolineato sopra, gli ultimi decenni del secolo scorso hanno costituito un importante momento di svolta nella produzione per l'infanzia anche per quanto riguarda la presenza e la caratterizzazione delle figure femminili. Ciò coincide con il cambiamento cui il genere femminile, proprio in questo decennio, va incontro.

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

Conseguentemente la letteratura per ragazzi si arricchisce di bambine protagoniste al passo con i tempi a partire dalle ragazzine di carta della "Gaia Junior" e le opere della scrittrice Bianca Pitzorno fino alle già citate Matilde, Coraline, Mina. Oggi, ormai, esiste una letteratura per le ragazzine di qualità che presenta responsabilità pedagogica e culturale, "una letteratura che invita al dubbio, all'esplorazione di sé, che getta una luce diversa sull'esistenza e fa riflettere" (Antoniazzi, 2009, p. 28) e che diventa, finalmente, terreno di formazione anche per le giovani protagoniste.

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

Mina passa gran parte del suo tempo su un albero, come Cosimo, da lì osserva il mondo sotto di lei, il cielo, la vita che sull'albero si svolge. Seduta sul suo ramo si interroga sulla vita e sulla morte, che l'ha toccata da vicino portandole via quel padre di cui spesso sente la nostalgia, ma inventa anche attività straordinarie, scrive storie assurde e fantastiche, fatte, talvolta, di una sola pagina bianca e parla al lettore direttamente, lo invita a fare come lei a seguire la logica quasi sempre assurda che regola la vita di tutti noi ma che, proprio perché assurda, ci aiuta a capire meglio il mondo. Mina non va a scuola: la scuola con le sue regole, quelle sì davvero prive di ogni senso, le va stretta, limita la sua creatività e non dà risposte convincenti alle sue mille domande, sta sempre da sola e gli altri

2 È il caso ad esempio di Astrid Lindgren le cui protagoniste, pur essendo divenute modelli di riferimento femministi non erano state scritte con quell'intenzione cosciente da parte dell'autrice; cfr. Lazzarato, Ziliotto (a cura di), 1987, pp. 13-15.

la chiamano “stramba”, lei sembra non curarsene, ma in realtà capiamo che ne soffre profondamente. Mina è forte, saggia, tenera, coraggiosa, polemica, sempre desiderosa di capire e di scoprire e ciò agli adulti (certi insegnanti per primi) non piace. Il suo desiderio di conoscenza e le domande, che spesso rimangono irrisolte, sono il motore di un’indagine e di una scoperta che non è mai solo razionale, ma coinvolge tutti i sensi: “il mondo, secondo Mina, va annusato, assaggiato, ascoltato, toccato e guardato” (Hamelin, 2022, p. 119).

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

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

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

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

E di bambine.

Bibliografia

- Adbåge E. (2019). *La buca*. Monselice: Camelozampa (ed. or. *Gropen*, 2018).
- Almond D. (2011). *La storia di Mina*. Milano: Salani (ed. or. *My name is Mina*, 2010).
- Antoniazzi A. (2009). Allarme rosa. Intervista a Emy Beseghi. *LiBeR*, 82.
- Barsotti S. (2019). Genere, educazione e letteratura per l’infanzia: modelli di costruzione identitaria. In E. Ortu (Ed.), *Oltre lo specchio delle bugie. Indagini sulle alterità di genere nelle narrazioni per l’infanzia e l’adolescenza*. Reggio Emilia: Junior-Bambini.
- Beseghi E. (1992). Streghetta, Lavinia, Clorofilla e le altre. In AA.VV., *L’insegnante, il testo, l’allieva*. Torino: Rosenberg&Sellier.
- Covato C. (Ed.) (2006). *Metamorfosi dell’identità. Per una storia delle pedagogie narrate*. Milano: Guerini Scientifica.
- Covato C. (2007). *Memorie discordanti: identità e differenze nella storia dell’educazione*. Milano: Unicopli.
- Covato C. (2014). *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell’educazione*. Milano: Unicopli.
- de Beauvoir S. (1999). *Il secondo sesso*. Milano: Il Saggiatore (ed. or. *Le deuxième sexe*, 1949).
- Gianini Belotti E. (1985). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli (ed. or. 1973).
- Grilli G. (2012). *Libri nella giungla*. Roma: Carocci.
- Hamelin (Ed.) (2022). *Oblio n° 6. David Almond*. Bologna: Hamelin.
- Lazzarato F., Ziliotto D. (Eds.) (1987). *Bimbe donne e bambole. Protagoniste bambine nei libri per l’infanzia*. Roma: Artemide.

- Ortu E. (2022). Corpi, silenzi, desideri. Dispositivi di potere e tensioni narrative nei processi d'identizzazione di genere nella letteratura per l'infanzia. In E. Ortu (Ed.), *Oltre lo specchio delle bugie. Indagini sulle alterità di genere nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza*. Reggio Emilia: Junior- Bambini.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (Ed.) (2007). *Educazione al femminile: una storia da scoprire*. Milano: Guerini Scientifica.
- Ulivieri S. (2009). Questioni di genere... Crescere bambine nell'Italia che cambia. *LiBeR*, 82.
- Ulivieri S. (Ed.) (2014). *Corpi violati: condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: Franco Angeli.

Girls with a migrant cultural background:
school experiences through self-narrative
Ragazze con background culturale migratorio:
vissuti scolastici attraverso la narrazione di sé

Francesca Dello Preite

Ricercatrice | Università di Firenze | francesca.dellopreite@unifi.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This contribution aims to undertake a critical reflection on the narratives of school experiences of a group of girls with a migrant cultural background, interviewed as part of a qualitative study conducted in Tuscany, with the purpose of analysing which educational processes can promote the inclusion and educational success of second generations. Through the students' stories, an attempt will be made to trace the strengths and weaknesses that characterise their growth paths and to identify which factors and educational practices can favour the development of the skills they need to plan for their future and actively participate in the anthropological transformations that are affecting society on a global level.

KEYWORDS

Girls, second generation, school, gender, interculture.
Ragazze, seconda generazione, scuola, genere, intercultura.

Il presente contributo intende affrontare una riflessione critica attorno alle narrazioni sui vissuti scolastici di un gruppo di ragazze con background culturale migratorio, intervistate nell'ambito di una ricerca qualitativa condotta in Toscana, con lo scopo di analizzare quali processi educativi possano promuovere l'inclusione e il successo formativo delle seconde generazioni. Attraverso i racconti delle studentesse si cercherà di rintracciare i punti di forza e di debolezza che caratterizzano i loro percorsi di crescita e di individuare quali fattori e pratiche educative possano favorire in loro lo sviluppo di skills necessarie per progettare il futuro e partecipare attivamente alle trasformazioni antropologiche che stanno interessando la società a livello globale.

Citation: Dello Preite F. (2023). Girls with a migrant cultural background: school experiences through self-narrative. *Women & Education*, 1(1), 70-74.

Corresponding author: Francesca Dello Preite | francesca.dellopreite@unifi.it

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-1-01-23_14

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Narratives that help to know

Jerome Bruner (1996), in the well-known volume *The Culture of Education*, engages in an extensive reflection on the importance of storytelling in the human experience. According to the American scholar, storytelling is not simply something 'ornamental' that we use to "make our leisure time enjoyable" (Ivi, p. 53), it rather represents the 'way of thinking' through which we initiate the construction of our personal identity and we attribute meanings to the social and cultural realities we inhabit. Bruner says "Even our immediate experience, what happened to us yesterday or the day before, is expressed as a narrative. More significantly, we represent our life (to ourselves and others) in the form of a narrative" (*Ibidem*). In this sense, the autobiographical narration constitutes an intra- and inter-personal process that promotes knowledge about our origins, our experiences, the relationships we build with other people, and the relations established with the world, with nature, and with the surrounding human environment.

Narrating ourselves is a re-generative practice through which it is possible to explore thoughts, understand emotions, discover desires, give voice to the body, substantially understand who we are, where we come from and what destination we are heading towards (Cambi, 2002; Demazière, Dubar, 2000; Demetrio, 1996; Ulivieri, 2019). It is, therefore, a powerful pedagogical device through which the person can give and re-give shape and meaning to his or her existence by creating close connections between the innermost dimension of the self, the otherness with which he or she is confronted, the spaces where life unfolds, and the times that characterise his or her becoming. As Sirignano argues (2002, p. 70):

As the narrative proceeds, the narrator can better recognise himself or herself, can observe himself from an entirely new angle, allowing him to discover a part of himself that would otherwise be denied. In fact, besides the narrated events, the autobiographical narrative opens up an enlightening insight into the narrator's personality, his or her way of being, his or her attitude when faced with the roughness of life, his or her weaknesses, his or her qualities, his or her humanity.

Given its innate capacity to promote knowledge and change, the practice of narration has assumed a pivotal role in the field of human sciences and, among these, in both Gender and Intercultural Pedagogy, research areas where storytelling and self-narrative qualify as models and formative devices that favour self-definition and self-assertion both in interpersonal relations and in relations with the world (Ulivieri, 2019). In self-narration, both women and subjects with a migratory cultural background have been finding the disruptive and emancipating force necessary to be known, to claim their needs and their rights, which, oppressed by dominant and repressive power logics, are still severely challenged on a daily basis.

In this specific work, autobiographical narratives allowed us to give voice to the school experiences of a group of female students with a migrant cultural background who, as privileged testimonies, took part in a qualitative study conducted in some secondary schools in Tuscany with the aim of investigating the educational processes implemented by school institutions to promote the well-being and inclusion of second generations (Ulivieri, 2018). As it will be shown, from the hermeneutic analysis of the narratives, as well as the identification of the difficulties and discomforts that these girls claim to have encountered during their participation at school, it emerges their ability to critically reflect on those experiences in which they recognise a positive value and which they consider indispensable for the achievement of educational success (Santagati, Colussi, 2019).

Therefore, the autobiographical narration, with its autopoietic and cathartic vitality, gives the narrator a glimpse of the shadows and lights of his or her own existential project, while at the same time facilitating the focalisation of potentialities and resources that can orientate them towards present and future edifying experiences.

2. School experiences between uncertainties and opportunities for growth

Following the temporal and thematic line of the collected narratives, which in most cases start from the memories related to kindergarten, the first factor that the girls recognise as a concrete obstacle to scholastic success concerns the fluency and use of the Italian language which, as the school grade progresses, becomes the key competence both to understand and re-elaborate disciplinary knowledge and to consolidate interpersonal relationships (Favaro, 2017). W., for example, recalls with some frustration the transition from kindergarten to primary school. In the first context, the teachers encouraged her lexical and syntactic skills with educational and playful activities extended to the entire group of girls and boys in the class in a stimulating and positive climate that generated a joyful desire to learn that neutralised the 'weight' of diversity. With the transition to primary school and more formal and structured teaching settings, the sense of well-being felt in the welcoming and inclusive environment of the pre-school was disrupted by the initiation of an individualised pathway often experienced outside the classroom, in a sort of

limbo that made them fear losing continuity with what was happening in the classroom and above all the contact with the classmates.

With the transition to primary school, they told me that I had difficulties in Italian, so during school hours they always put me through some exercises outside the classroom. There was a teacher who followed me individually, but I would lose a few hours with the other classmates. Let's say that this course was useful for me, but at the same time [...] when I came back to the class I didn't understand what they were doing anymore and it was confusing (W., born in Italy, Moroccan origins).

The sense of insecurity regarding language skills can also be found in the words of L. who, at the age of seventeen, even though she was born and grew up in Italy, recognises her limitations in speaking Italian. Her difficulties are mainly due to the obstacles she encounters in the use of articles and verbs that follow very different rules from Chinese, the native language used in her family (Revelli, 2009). According to the student, teachers represent a fundamental bridge for the educational success of second-generation students. In particular, recalling her experience and the results she has achieved, she emphasises her gratitude to her current Italian teacher who, unlike her secondary school teachers, is constantly ready and willing to support her in achieving her goals and overcoming difficulties.

The professors [at secondary school] didn't really care, they didn't ask to learn Italian properly, and it seemed we only went to school to keep our chairs warm. [...] These four years went better than those in Prato. [...] I have an Italian teacher and, whenever she asks me questions, I try to express myself and she tries to understand me and gives me help. For example, she corrects me when I say things wrong and I gladly accept her help. [...] Sometimes I skip words, I skip articles... Writing is better because when I write I think more and I can check if I have forgotten any articles. [...] The Italian language is very difficult. In Chinese [...] verbs don't change, [...] there are no articles, while here there are all the definite and indefinite articles, and then the other articles, too many! (L., born in Italy, Chinese origins).

With the increasing teaching load and the growing complexity of the subject content, as T. recounts, students can experience a drop in their performance which, in addition to negatively influencing midterm and final assessments, can significantly undermine their motivation and self-confidence. In order to get out of the impasse in which T. found herself during her middle school years – for which she says she does not fully understand the reasons – it was also crucial for her to receive specific support from her teachers, thanks to which she “felt a little better” within a highly undermined situation.

When I arrived at middle school, I had weaknesses in just about everything, so I ended up with an average grade of four, three. I don't know exactly what my difficulties were. Maybe it was because I didn't study so much and didn't understand things. At primary school no one helped me, then at secondary school the teachers supported me because I was not able to do it on my own and since then I got a bit better (T., born in Italy, Romanian origins).

The analysis of narratives also uncovers another unfortunate issue that affects girls with a migrant (and other) cultural background. It concerns ‘hate speech’ and ‘toxic words’ that mainly target skin colour, culture of origin, family traditions or religion. C., for example, testifies that she received racist insults once she arrived at secondary school. According to the student, whose reflection goes far beyond a consideration limited to her own experiences, xenophobic language and behaviour have no logical justification because they are usually performed uncritically towards those who display aspects that deviate from the ones incarnated and transmitted by the dominant culture (Bolognesi, Lorenzini, 2017). Those who engage in such behaviour do it because they are conditioned by dogmatic and dichotomous thinking that rejects otherness and leads them to interpret differences as a danger. Thus, along the lines of blind ideological and ethnocentric crystallisations, mechanisms of exclusion and discrimination are activated and they may lead to real situations of violence (Burgio, 2015).

Then we got to middle school and there I had some problems with racism, especially with classmates who didn't understand. For me, it's wrong to be racist because you can't accuse everyone and include everyone! So, at this time the problem was racism, because sometimes they didn't come close to me because they thought so many things, without even knowing me (C., born in Italy, Albanian origins).

Xenophobic prejudices can also sneakily hide in the words and speeches of teachers. As K. reports, during a lecture one of her classmates of Albanian origin was urged by the teacher to study harder to avoid doing the same work as her ‘compatriots’. The student says she does not know whether the teacher had said those words intentionally or not. It is certain that this rather sibylline expression managed to affect both girls and left them with a sense of disappointment (Fravega, Queirolo Palmas, 2003).

Many teachers are racist, I think, but it's my own thought. For example, an Albanian girl who is in my class told me that there is a teacher who told her: 'You have to study, otherwise what do you want to do, your compatriots' work?'. Maybe it was just a little joke to push us to study, but for her, and also for me, it was a big shock (K., born in Italy, Albanian origins).

The school life narrated by the girls is also marked by positive experiences that provide examples of good practices adopted by educational institutions and teachers to promote the educational success of students with migrant backgrounds (Santagati, 2019). Well-being and self-confidence arise, first and foremost, when teachers are able to build educational and didactic settings based on caring (Boffo, 2011) and welcoming intra- and inter-personal relationships (Biagioli, Ongini, Papa, 2021). In an inclusive and proactive environment, it is easier to identify and cultivate one's inclinations, which in J.'s case concern music. The girl states that she has always felt part of the class group to which she has positively bonded and that she has consciously and autonomously chosen the high school she now attends having clearly understood her interest in childhood education.

I have always been good, I was not rejected because I am a foreigner. My favourite subject is music, I did well in primary and secondary school and also now. I personally picked the high school [...]. I chose it because I liked its course: it is aimed at educating children. I like children, I immediately feel at ease with them and they also 'settle' with me quickly. [...] In class we are all together, there are no separate groups (J., born in Italy, Albanian origins).

L. emphasises, conversely, her passion for mathematics, a subject in which she achieves grades that reach excellence.

The subject I like best is mathematics, I do well. In the first term, I got quite well, like seven, eight. Now that the second term is here, the teacher told me I got a ten on three tests (L., born in Italy, Chinese origins).

A school career marked by a desire to learn, confidence in one's abilities, positive evaluations and empathetic and professionally prepared teachers, helps the girls to orient themselves towards the future, seeing university education as an achievable and necessary goal to implement the skills learnt during high school and to obtain qualifications that will allow them to enter the working environment fully equipped.

I'd like to attend Physiotherapy University as my first choice, or if I fail to get in there I'd like to choose the five years of Education. I would like to go to university. It's important for my parents that I go to school, in fact they want me to go to university (A., born in Italy, Albanian origins).

I decided to come here to dental school and then be a dentist, as I also want to go to university. I really like this job and so do my parents. [...] I am confident with the choice I made! (C., born in Italy, Albanian origins).

Finally, A.'s account adds another important piece to this complex and varied mosaic. According to the student, the active participation of parents in their sons' and daughters' schooling is crucial for success in studies (Silva, 2004). In her case, A. is convinced that she benefited greatly from the presence of her mother who followed her and stayed close to her while doing her homework.

I started to learn Italian in kindergarten, my mother also started to learn it and so we made it through. I had no problems doing my homework because Mum also helped me a lot, she was always with me doing my homework, she talked to the teachers. [...] The teachers were comprehensive, yes, all of them, I always had really good, kind teachers (A., born in Italy, Albanian origins).

3. For a future to be built together

The picture that the analysis of the narratives gives us, without any claim to being generalised, shows how important it is, for the identity growth of these girls and their educational success, to be able to count on a school with a welcoming climate, capable of valorising different personal and family experiences, of encouraging the values that arise from a coexistence that respects cultural otherness (Prisco, 2021; Santerini, 2017). The narratives reveal a desire to attend educating communities in which meaningful relationships can be created with teachers who are inclined to use dialogue and confrontation as devices for getting to know each other and ready to offer personalised teaching when the school route may appear too steep compared to the available potential (Fiorucci, 2008). Therefore, it becomes clear the demand for a school in which the ethnocentric paradigm is questioned and the principles of equity and inclusiveness are the foundations of a pedagogical action aimed at promoting self-confidence, resilience and self-determination in these young girls. Female students show a strong desire to redeem themselves and,

coherently, the choice to continue studying is seen as an essential step to acquire the knowledge and skills through which to seize future opportunities (Loiodice, Ulivieri, 2017).

To these pressing challenges, Gender Pedagogy and Intercultural Pedagogy can respond by offering spaces for theoretical reflection (Lopez, 2018) and outlining scenarios and educational practices that foster the development of pro-active and enabling skills (Nussbaum, 2012). First of all, there is a need to create settings for discussion and confrontation that will lead to disrupting the logic of monolithic thinking, reticent to change and indifferent to the cultural stimuli that contemporary society is advancing with increasing frequency and rapidity. There is an urgent need to provide learning and teaching environments that encourage new generations and teachers to be confronted with forms of reasoning that are dialogical, plural, flexible and open to critically evaluating the multiple situations and issues that may arise in the course of life (Dusi, González-Falcón, 2021). According to Edgar Morin (2001), the multi-ethnic school – which globalisation has made more widespread than ever before – cannot disregard the formation of well-built heads capable of “learning to be there”, that is, of “learning to live, to share, to communicate, to be in communion” (Ibid., p. 77) taking care of themselves, of others and of the Earth that belongs indiscriminately to all human beings. This implies a rethinking of the principles that regulate educational and scholastic dynamics with the aim of overcoming individualism, ethnocentrism and sexism that indistinctly characterise disciplinary knowledge and shape interpersonal relations. Democracy, equality, and sustainability become values to look at with confidence because they are intrinsically capable of creating resilient interconnections and unprecedented hybridisations between subjects and cultures. There is a need for a school and teaching that ‘learn’ to elevate differences, whatever they may be, as opportunities for both personal and social development, thus removing them from the taboos and preconceptions that tend to turn them into inequalities and discrimination.

This transformation, which has been taking place in Italian schools for more than a decade, must be continually conceived, interpreted, supported and urged so that the inclusion and educational success of girls with migrant backgrounds – and of course of all young people indistinctly – does not get lost in the maze of an illusory utopia but becomes the point of no return for a profound cultural and human renewal.

Bibliography

- Biagioli R., Ongini V., Papa A. (Eds.) (2021). *La scuola si racconta. Riflessioni pedagogiche per una scuola multiculturale inclusiva*. Bergamo: Junior.
- Boffo V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*. Milano: Apogeo.
- Bolognesi I., Lorenzini S. (2017). *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bologna: Bonomia University Press.
- Bruner J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burgio G. (2015). Etnocentrismo. Come confezionarsi un fantastico “noi”. In M. Catarci, E. Macinai (Eds.), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp. 49-71). Pisa: ETS.
- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Demazière D., Dubar C. (2000). *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dusi P., González-Falcón I. (2021). Second-generation youth in Italy and their path to adulthood. Who is supporting them?. *Journal of Adult and Continuing Education*, 1, 63-83.
- Favaro G. (2017). Parole che includono. L'italiano per non essere stranieri. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 495-514). Pisa: ETS.
- Fiorucci M. (Ed.) (2008). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: FrancoAngeli.
- Fravega E., Queirolo Palmas L. (Eds.) (2003). *Classi meticce. Giovani, studenti, insegnati nelle scuole delle migrazioni*. Roma: Carocci.
- Lopez A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere e etnia*. Pisa: ETS.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- Prisco G. (2021). *Crederci nonostante. La costruzione identitaria nelle giovanie con background culturale migratorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Revelli L. (Ed.) (2009). *Italiano L2. Problemi scientifici, metodologici e didattici*. Milano: FrancoAngeli.
- Santagati M. (2019). *Autobiografie di una generazione Su. Per. Il successo degli studenti di origine immigrata*. Milano: Vita e Pensiero.
- Santagati M., Colussi E. (Eds.) (2019). *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale*. Milano: ISMU.
- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.
- Silva C. (2004). *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*. Milano: Unicopli.
- Sirignano F.M. (2002). *La formazione interculturale fra teoria, storia e autobiografia*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (Ed.) (2018). *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (Ed.) (2019). *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione di sé*. Pisa: ETS.

Saranno donne: fughe, sperimentazioni, difficoltà e conflitti delle adolescenti figlie di immigrati

They will be women: runaways, experimentations, difficulties and conflicts
of teenage daughters of immigrants

Federico Zannoni

Professore Associato | Università di Bologna | federico.zannoni3@unibo.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

L'adolescenza costituisce una fase al contempo delicata e stimolante nella vita delle ragazze. Sono gli anni in cui un progressivo, talvolta traumatico, distacco dall'influenza genitoriale porta all'abbandono del precedente io infantile e alla sperimentazione di nuovi modelli, prospettive, abitudini, comportamenti, sollecitati dalla frequentazione del gruppo dei pari. Essere adolescenti, per le ragazze figlie di immigrati, può risultare ulteriormente complesso, dal momento che alle vulnerabilità proprie di quell'età si aggiungono quelle derivanti dallo stress migratorio, dai processi di integrazione socio-culturale, dagli scontri generazionali interni alla famiglia, in certi casi dai vissuti drammatici che si sono lasciati alle spalle.

KEYWORDS

Adolescenza, identità, migrazione, seconde generazioni di immigrati, vulnerabilità.
Adolescence, identity, migration, second generation immigrants, vulnerability.

Adolescence is a delicate and stimulating phase in the life of girls. These are the years in which a progressive, sometimes traumatic, detachment from parental influence leads to the abandonment of the previous infantile self and to the experimentation of new models, perspectives, habits, behaviours, stimulated by the attendance of the peer group. Being adolescents, for girls who are daughters of immigrants, can be even more complex, since the vulnerabilities that are typical of that age are added to those deriving from migratory stress, from socio-cultural integration processes, from generational clashes within the family, in certain cases from dramatic experiences that they have left behind.

Citation: Zannoni F. (2023). They will be women: runaways, experimentations, difficulties and conflicts of teenage daughters of immigrants. *Women & Education*, 1(1), 75-79.

Corresponding author: Federico Zannoni | federico.zannoni3@unibo.it

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-I-01-23_15

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Come pesci nell'acqua

Una donna, un uomo, una ragazza, un ragazzo che si sentono partecipi del contesto culturale in cui abitano sono come pesci che riescono con sufficiente agilità a nuotare nell'acqua, potendo vivere e fare esperienze. Sguazzano con naturalezza, addirittura senza accorgersi di essere immersi nell'acqua, così come a tutti noi capita, fatta eccezione per le situazioni in cui le polveri sottili si fanno intollerabili, di non prestare attenzione al fatto che stiamo respirando una certa aria, l'aria "di casa nostra". Nella metafora proposta da Silvia Gherardi (1998), "la cultura in cui siamo immersi ci è naturale quanto l'acqua per il pesce" (p. 15): ne subiamo i condizionamenti sovente in maniera acritica, vi aderiamo senza chiederci i possibili perché, oppure seguendo piste consolatorie e autoreferenziali, per loro natura almeno in parte ingannevoli, obbedendo e uniformandoci, per non sentirci esclusi e trovare riscontro alle nostre ambizioni identitarie, comprese quelle riferite al genere, incuranti o ignavi della pervadente "cecità culturalmente costruita" (Ibidem). L'identità di ciascun essere umano si forma, si legittima e si conserva all'interno delle aspettative sociali che vincolano a doveri e risposte differenti a seconda della comunità in cui vive: raccontando (e soprattutto raccontandoci) la nostra vita, gli altri contribuiscono a creare il nostro sé, permettendoci di esistere come identità narrative che non sono autonome e isolate, bensì integrate negli sguardi, nelle descrizioni e nei meccanismi cognitivi di coloro che ci circondano e che ci forniscono riscontri e rinforzi (Cavarero, 1997). È grazie al racconto degli altri che possiamo produrre il nostro racconto su noi stessi: le due rappresentazioni non coincidono, eppure si richiamano, vicendevolmente si esigono, dialogando in un equilibrio in perenne ridefinizione, in cui non può esservi assoluta attinenza al reale, in cui è assai arduo cercare riscontri oggettivi, misurabili e documentabili.

Con quale frequenza raccontiamo la storia della nostra vita? Aggiustandola, migliorandola, applicandovi tagli strategici? E più avanti si va negli anni, meno corriamo il rischio che qualcuno intorno a noi ci possa contestare quella versione dei fatti, ricordandoci che la nostra vita non è la nostra vita, ma solo la storia che ne abbiamo raccontato. Agli altri, ma soprattutto a noi stessi (Barnes, 2012, p. 96).

2. Fragili, spavalde, multiculturali

Cosa significa essere bambina, e poi ragazza, infine donna? I primi a insegnarlo, i primi a indirizzare la creatura da poco al mondo, sono i genitori, ben presto sostenuti (o smentiti) da nonni, parenti, e poi insegnanti, educatori, catechisti, allenatori sportivi, ulteriori inaspettati adulti di riferimento: dalla famiglia, la formazione all'adeguamento ai modelli femminili predominanti si estende alla società (Money, Tucker, 1980), sino a quando, con preadolescenza e adolescenza, il gruppo del pari si impone con l'urgenza della propria attrattività, fagocitando pensieri, emozioni, comportamenti e aspettative. L'impetuosità dei cambiamenti che, a partire dal corpo e dai processi di sessualizzazione, investono le adolescenti, contribuisce a rafforzare in loro la propensione a cercare alleate e sodali per condividere le reazioni, gli errori, le sorprese, le delusioni. L'adolescente che vuole sentirsi bella e preziosa chiede all'amica di trasformare i suoi occhi in specchi magici capaci di elargire conferme, anche contraddicendo le risposte di genitori che, da accidentati e iperprotettivi, possono diventare talvolta svalutanti, o semplicemente fragili al cospetto di una repentina impenetrabilità. L'amica del cuore diviene quindi "una specie di proprio doppio dotato della facoltà di pensare i pensieri difficili e di buttarsi in esperienze che non si è ancora in grado di affrontare, ma di cui si ha voglia di sentire parlare per vedere l'effetto che fa" (Pietropolli Charmet, 1997, p. 107). Le adolescenti sanno che per poter crescere devono necessariamente uscire dall'area di influenza genitoriale, sono terrorizzate dall'eventualità di divenire, da adulte, simili alla madre, quando non uguali a lei, in ultima istanza "lei" (Zannoni, 2021a), e si sostengono reciprocamente per edificare, passo dopo passo, prospettive per personali ipotesi delle donne che vorranno diventare.

Tra conflitti e sperimentazioni, trasgressioni e sensi di colpa, amicizie cercate e talvolta tradite, innamoramenti che si pensano eterni, salvo manifestare la loro goffa provvisorietà, vita di gruppo e chiusura in se stesse, le adolescenti attraversano una fase della vita entusiasmante e complessa, irripetibile nella sua drammatica ed esuberante potenza. Hanno bisogno di costruirsi una nuova identità, diversa da quella fatta loro indossare da altri durante l'infanzia, e non possono prescindere dai rapporti significativi con le coetanee. Fragili e spavalde – parafrasando il titolo di un libro di Gustavo Pietropolli Charmet – affrontano le difficoltà e provano a imparare dagli errori, oppure ottusamente perseverano in direzioni all'apparenza illogiche, perseguendo esiti che si scopriranno soltanto più avanti, nelle successive tappe dell'esistenza. Nell'odierna Italia multiculturale così come nell'intero mondo globalizzato, la condizione adolescenziale si manifesta per tutte le ragazze con questi tratti e queste istanze, salvo intrecciarsi con le storie di vita, le caratterizzazioni socioeconomiche e di contesto e tutte le altre innumerevoli specificità da cui prendono forma le soggettività uniche e irripetibili che definiscono le singole persone.

L'adolescenza delle immigrate non può essere la stessa adolescenza riferibile alle coetanee autoctone: avrà parecchi punti in comune, a partire da attitudini emozionali che portano ad affrontare gli eventi secondo prospettive gene-

razionali, ma anche importanti divergenze. Allo stesso modo, le adolescenti che i sociologi definiscono di “seconda generazione” (Ambrosini, Molina, 2004), nate e cresciute in Italia, esperiranno una condizione diversa rispetto a coloro che sono arrivate di recente, allontanandosi da abitudini e legami amicali e affettivi così importanti a questa età, magari per fuggire da una guerra, o per riabbracciare un padre che, dopo tanti anni, è ormai diventato uno sconosciuto. Per tutte, però, il processo di rottura del sé infantile e di formazione di una nuova immagine di sé si compenetra con l’elaborazione del vissuto di migrazione: anche coloro che sono nate in Italia e non hanno esperito in prima persona il trauma del distacco dal paese di origine non possono evitare di fare i conti con l’evento migratorio, che quotidianamente si propone nel quotidiano confronto con genitori che hanno fatto quella scelta e mantengono nei comportamenti e nei modelli educativi tracce importanti di una cultura d’altrove (Dusi e González-Falcón, 2021; Dusi, Messetti e González Falcón, 2015; Pozzebon, 2020; Prisco, 2021).

3. Vulnerabilità e conflittualità

La psicoterapeuta di impostazione transculturale Marie Rose Moro (2005) sostiene che il viaggio e la condizione di immigrazione sono fattori che pongono i minori in situazioni di vulnerabilità, tali che, se si considera il funzionamento psichico, “una minima variazione, interna o esterna, comporta un’importante disfunzione, una sofferenza spesso tragica, un arresto, un’inibizione o uno sviluppo al minimo del suo potenziale”: in altre parole, il soggetto vulnerabile “possiede la minima resistenza ad ogni fattore nocivo e alle aggressioni” (p. 48). In modo particolare, i periodi di maggiore vulnerabilità sarebbero tre, e corrisponderebbero ai primi giorni dopo la nascita, all’inizio della prima scolarizzazione e, appunto, all’adolescenza. Sebbene risalente a quattordici anni fa, quando stavo portando a termine la ricerca sui figli degli immigrati poi confluita nel libro *Fuori dal silenzio. Volti e pensieri dei figli dell’immigrazione* (Filippini, Genovese, Zannoni, 2010), la testimonianza che raccolsi da Borana, allora diciannovenne, albanese trasferitasi con la famiglia a Ferrara all’età di tre anni, mantiene ancora una forte carica esplicativa e continua a restituire con efficace realismo le difficoltà ulteriori che le cosiddette adolescenti di “seconda generazione” possono incontrare nell’affrontare questa fase così particolare dell’esistenza:

La fase adolescenziale è stato un periodo molto critico della mia vita perché in classe mi trovavo molto bene, la mia vita era la scuola, e quando tornavo a casa, invece, era un disastro, mi sentivo sempre triste perché i miei genitori mi criticavano sempre per quello che facevo a scuola, perché magari iniziavo un po’ a truccarmi, come tutte le altre mie amiche, e loro facevano sempre delle tragedie su queste cose. Poi, i primi amichetti, gli innamoramenti, tutte cose che le mie amiche potevano fare benissimo e io invece no, dovevo sempre nascondere, dovevo sempre fare finta di niente, non potevo andare a raccontare a mia madre: «Eh, guarda, oggi ho conosciuto un ragazzo». Quindi mi sono molto chiusa con i miei genitori, invece gli amici per me erano tutto, perché io in loro trovavo dei punti di riferimento, quando litigavo con i miei genitori ne parlavo con loro.

Questa testimonianza mette ben in evidenza tre elementi di decisiva importanza: la centralità del consolidamento dell’identità di genere all’interno del più ampio processo di ridefinizione identitaria che le adolescenti vivono; il ruolo preponderante del gruppo dei pari; le conflittualità che possono subentrare all’interno delle famiglie immigrate, quando la discrepanza generazionale tra i modelli identitari, valoriali e comportamentali porta alla contrapposizione e all’assenza di reciproca comprensione (Zannoni, 2021b). Dialogando con adolescenti figlie di stranieri, a più riprese è venuta fuori la cosiddetta “questione del sabato sera”, connotandosi talvolta con drammaticità, talvolta con ironia, a rappresentare in modo paradigmatico le sfumature di una condizione che vede le ragazze nel bisogno inespresso e non consentito – per intransigenti divieti e punizioni, o anche solo per il dispiacere provocato dai sensi di colpa per eventuali disobbedienze e rifiuti che offenderebbero non solo le figure genitoriali, ma l’intera comunità culturale in cui, volenti o nolenti, sono mantenute le radici – di stringere forti amicizie femminili, sperimentare contatti con i coetanei del sesso opposto, trasgredire per prendere le distanze dai genitori e ribadire i propri desideri identitari. Dal momento che l’appartenenza al genere femminile “è una condizione determinata dai complessi contesti sociali e culturali in cui un essere umano vive” (Garvaso, Vassallo, 2007, p. 25), sperimentare – o subire – la migrazione significa anche desiderare e provare – talvolta non riuscire a conseguire – diversi modi di essere donna, rintracciando sul proprio corpo, ma anche nei pensieri, nelle emozioni, nelle relazioni, nelle abitudini, i segni di metamorfosi e passaggi a cui è impossibile sottrarsi, ma che non saranno identici per tutte. In un’età in cui la femminilità comincia a essere anche corporeità, esteriorità, sessualità, le ragazze possono essere costrette a scegliere le posizioni estreme della disobbedienza o della rinuncia, provando in entrambi i casi dolore, rabbia, vulnerabilità.

Nella primavera 2021, a Novellara, nella Bassa Reggiana, la diciottenne Saman Abbas è stata uccisa, con ogni probabilità dal padre, coadiuvato da altri parenti, per avere rifiutato di sposare il cugino in Pakistan nel 2020, quando aveva solo 17 anni, preferendo abbracciare relazioni e stili di vita considerati “eccessivamente” occidentalizzati; anni prima, identica sorte è stata inflitta alle bresciane Hina Saleem (2007) e Sana Cheema (2018), ree di

colpe molto simili: si tratta soltanto di tre tra i tanti episodi di cui, in tempi recenti, le cronache nere si sono progressivamente sempre più occupate, a tragica conferma di quanto il tema della lacerazione culturale e negli stili di vita, all'interno di alcune famiglie di origine straniera, continui a essere di stringente attualità e urgenza (Dello Preite, 2019).

4. Adolescenze al contrario

Caratterizzandosi in modi per certi versi opposti rispetto a queste storie di adolescenze censurate e soppresse, non è infrequente il manifestarsi di adolescenze che potremmo definire “al contrario”, ben contenute nella frase a suo tempo confidatami da Cristina, moldava, compagna di classe di Borana, arrivata a Ferrara già sedicenne: “Qua mi sento molto più sotto pressione, ho tanti più problemi a cui pensare. Prima ero nel mio paese, non avevo pensieri per la testa, ero libera, tranquilla, era tutto più facile”.

Accompagnare i genitori alle visite mediche, negli uffici postali, nelle varie commissioni, persino a scuola ai colloqui con gli insegnanti dei fratelli minori, per poter tradurre e parlare al loro posto, o addirittura sostituirsi a loro, anche nell'accudimento dei fratellini stessi: sono incombenze che capitano spesso, soprattutto quando le madri, con più frequenza rispetto ai padri, non lavorano e vivono poco la socialità, e quindi non padroneggiano la lingua italiana. Nell'età della vita in cui occorrerebbe prendere le distanze dai propri genitori, alcune adolescenti si trovano a sperimentare un riavvicinamento forzato, inevitabile, indispensabile, che porta con sé un carico di preoccupazioni e responsabilità decisamente alto, oltremodo superiore a quello solitamente esperito dalle coetanee autoctone, nonché un modo diverso di passare il tempo al di fuori degli edifici scolastici (Favaro, Napoli, 2002).

Nella pagina conclusiva di *Fluo. Storie di giovani a Riccione* (1999), Isabella Santacroce si congedava dal lettore esplicitando, quasi gridando, una sorta di manifesto dei desideri adolescenziali: seduta in riva al mare a mangiare un gelato al limone in un pomeriggio di maggio, quando il sentore della bella estate imminente faceva intendere promesse, scandiva quanto volesse avere un cuore che potesse battere sempre a mille, la vita addosso, il cielo sopra, la sabbia sotto e l'amore tra le mani. Quasi un quarto di secolo dopo, migliaia di ragazze sono in fuga dall'Ucraina: i loro cuori pulsano preoccupazioni e angosce, la morte e la distruzione hanno sopraffatto la vita che si stavano costruendo, il cielo sopra di loro rimane minaccioso, anche se ora si trovano al sicuro, ma mancano di appoggi stabili su cui potersi adagiare. L'amore, in molti casi, è lontano: sta combattendo, oppure ha paura. Alcuni psicologi dell'emergenza, di recente intervistati a Reggio Emilia nell'ambito di una ricerca che sto portando avanti sui servizi di accoglienza e integrazione rivolti ai profughi ucraini, riferiscono degli effetti a breve termine che il trauma della guerra ha provocato nelle loro pazienti adolescenti: irritabilità, difficoltà a dormire, ansia, disturbo acuto da stress, intrusività dei pensieri, appiattimento emotivo, sintomi dissociativi. A medio termine, anche a mesi di distanza, possono subentrare depressione, attacchi di panico, dipendenze (alcol, droga), comportamenti devianti legati anche alla mancata integrazione. Dal momento che la sintomatologia da disturbo posttraumatico da stress (Craparo, 2013) può manifestarsi anche in un secondo momento, a un intervallo di tempo anche considerevole dall'evento traumatico, risulta quanto mai importante conferire la giusta attenzione e offrire un empatico ascolto a tutte quelle ragazze che sembrano ora chiudersi in se stesse e isolarsi, taciturne quanto sofferenti per avere subito una migrazione che non era certamente nei loro piani, proprio mentre sogni e progetti cominciavano a punteggiare il futuro che immaginavano.

5. “Compiutamente” donne

Sono tanti i modi di essere adolescenti non solo nella migrazione, ma anche prima e dopo la migrazione stessa. In un mondo sempre più fluido e globalizzato, lo spostamento da un luogo all'altro è diventato un'evenienza esistenziale tutt'altro che eccezionale, che tuttavia continua a rimescolare le carte nei vissuti interiori delle persone, soprattutto quando giovani e donne, sovvertendo certezze identitarie, ma anche aprendo a nuove possibilità, laddove il passaggio attraverso i traumi e le ferite possa compiersi con un carico il meno pesante possibile di sofferenza e distruzione. In fondo, come scrive Jacques Attali (2006), l'essenza dell'essere umano è da sempre stata nomade, ed è grazie al nomadismo che gli elementi basilari della civiltà hanno potuto essere scoperti, inventati e diffusi: il fuoco, i linguaggi, le religioni, l'equitazione, l'agricoltura, l'allevamento, la lavorazione dei metalli, la navigazione, la ruota, la democrazia, il mercato, la musica, le arti. Al contrario, nelle forme sociali della stanzialità gli uomini e le donne hanno ideato le fortezze, le mura, i nazionalismi, le imposte. Spostarsi non implica necessariamente distruggere o autodistruggersi, ma al contrario può essere occasione per innovare e creare nuovi modi di essere, di stare insieme, di affermarsi anche come adolescenti dalle origini non stanziali, giovani vite nel fiore della propria sperimentazione, per accingersi con energia e vitalità a diventare “compiutamente” donne, per quanto la compiutezza, a prescindere dal genere, non possa che considerarsi che una prospettiva mai raggiungibile appieno.

Bibliografia

- Ambrosini M., Molina S. (Eds.) (2004). *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Attali J. (2006). *Luomo nomade*. Bologna: Spirali.
- Barnes J. (2012). *Il senso di una fine*. Torino: Einaudi.
- Cavarero A. (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*. Milano: Feltrinelli.
- Craparo G. (2013). *Il disturbo post-traumatico da stress*. Roma: Carocci.
- Dello Preite F. (Ed.) (2019). *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dusi P., González-Falcón I. (2021). Second-generation youth in Italy and their path to adulthood. Who is supporting them? *Journal of Adult and Continuing Education*, 27 (1), 63-83.
- Dusi P., Messetti G., González Falcón I. (2015). *Belonging: Growing up between two Worlds. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 560-568.
- Favaro G., Napoli M. (Eds.) (2002). *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*. Milano: Guerini e Associati.
- Filippini F., Genovese A., Zannoni F. (2010). *Fuori dal silenzio. Volti e pensieri dei figli dell'immigrazione*. Bologna: Clueb.
- Garavaso P., Vassallo N. (2007). *Filosofia delle donne*. Roma-Bari: Laterza.
- Gherardi S. (1998). *Il genere e le organizzazioni: il simbolismo del femminile e del maschile nella vita organizzativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Money J., Tucker P. (1980). *Essere uomo essere donna. Uno studio sull'identità di genere*. Milano: Feltrinelli.
- Moro M.R. (2005). *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Pietropoli Charmet G. (1997). *Amici, compagni, complici*. Milano: FrancoAngeli.
- Pozzebon G. (2020). *Figlie dell'immigrazione. Prospettive educative per le giovani con background migratorio*. Roma: Carocci.
- Prisco G. (2021). *Crederci nonostante. La costruzione identitaria nelle giovani con background culturale migratorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Santacroce I. (1999). *Fluo. Storie di giovani a Riccione*. Milano: Feltrinelli.
- Zannoni F. (2021a). *Il ciondolo spezzato. Spazi, forme e percorsi d'amicizia*. Milano: FrancoAngeli.
- Zannoni F. (2021b). La costruzione della femminilità nelle adolescenti figlie di immigrati. In R. Mazzeo (Ed.), *Immigrate. Tra gabbie esteriori e interiori, il potenziale trasformativo di sé e del mondo* (pp. 23-40). Milano-Udine: Mimesis.

Princesses and wild girls.
New female identities in animated cinema for young viewers
Principesse e ragazze selvagge.
Nuove identità femminili nell'animazione per l'infanzia

Dalila Forni

Assegnista di ricerca | Università di Firenze | dalila.forni@unifi.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Female imaginary has undergone strong transformations in recent decades, leading to more complex and multifaceted representations of female protagonists in children's narratives. Through stories that employ numerous narrative and artistic techniques, today's filmic characters are demonstrating an increasing adherence to socio-cultural changes as they are giving voice to diversified forms of identity in order to deconstruct those stereotypes that, historically, have categorised girls and women, both real and fictional. Starting from a theoretical basis grounded in Gender Pedagogy and Film Studies, the paper aims to offer a pedagogical overview of the portrayals presented in contemporary children's cinema, from the latest Disney heroines to the female protagonists of Hayao Miyazaki's works, up to independent cinema's products.

KEYWORDS

Children's films, animated films, female representation, visual pedagogy, gender identity.
Film per l'infanzia, film d'animazione, rappresentazione femminile, pedagogia visuale, identità di genere.

L'immaginario femminile costruito attraverso le narrazioni filmiche per l'infanzia ha subito negli ultimi decenni forti trasformazioni che hanno portato a rappresentazioni di protagoniste sempre più complesse e ricche di sfumature. Tramite storie che utilizzano tecniche narrative ed artistiche diverse, gli attuali personaggi filmici stanno dimostrando una sempre maggiore aderenza ai cambiamenti socio-culturali, dando voce a forme identitarie diversificate e oltre gli stereotipi che, storicamente, hanno caratterizzato bambine, ragazze, donne, tanto reali quanto fittizie. A partire da una base teorica fondata sulla Pedagogia di genere e sui Film Studies, il saggio intende offrire una riflessione pedagogica sui nuovi ritratti femminili nei film di animazione contemporanei attraverso una panoramica dei nuovi ritratti presentati nel cinema per l'infanzia, dalle nuove eroine Disney al protagonismo femminile nelle opere di Hayao Miyazaki, fino ai prodotti del cinema indipendente.

Citation: Forni D. (2023). Princesses and wild girls. New female identities in animated cinema for young viewers. *Women & Education*, 1(1), 80-85.

Corresponding author: Dalila Forni | dalila.forni@unifi.it

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-1-01-23_16

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduction

The paper aims to explore some contemporary films that offer a new perspective on the construction of female characters. Two filmic macro-sectors will be considered, namely western and eastern cinema, and common features or divergent aspects will be highlighted. As far as western cinema is concerned, the contribution will briefly investigate the evolution of Disney and Pixar characters, juxtaposing them with an example of an independent production. Similarly, eastern cinema will be examined through an overview of recurring traits in Hayao Miyazaki's films, together with a Chinese film. The works were selected for their deconstruction of gender norms, and specifically for their non-canonical portrayal of female characters.

The analysis is based on the assumption that cinema, like many other forms of narrative for young readers or viewers, shapes children's idea of themselves and otherness and prevents or reinforces gender-based discrimination (Ulivieri, 1999; Antoniazzi, 2015; Trisciuzzi, 2019). Even when not overtly didactic, films offer a powerful formative opportunity to their audiences (Faeti, 1983; Cambi, 2010; Morin, 2016; Di Bari, 2019): watching films, young viewers build a socially shared imaginary which can establish precise identity and behavioural models that, starting from the fictional sphere, will influence concrete, real attitudes and actions. Quoting Morin, human reality is intertwined with the imaginary, which constantly cooperates with the real and creates "a phantom universe gifted with the effect of reality" (2021, p. 8). Cinema for children share children's literature tropes, issues and educational impacts (Boero, Boero, 2008) and through its visual storytelling, it gives boys and girls a double opportunity: on the one hand, they can find themselves mirrored in new subjectivities and refer to new models; on the other hand, young viewers are encouraged to conceive diversity and embrace those forms of self-expression that lay outside of pre-established gender canons. Therefore, films can provide new egalitarian possibilities, but may also strengthen stereotypes and gender bias if the characters or plots are not constructed with sufficient attention and sensitivity to these issues or if the viewer is not guided by a critical understanding of the product (Forni, 2019).

2. Fairy-tale princesses and wild children: western cinema

Disney cinema constitutes one of the most important western cultural markers. Disney has historically placed female characters at the centre of its narratives, however, this quantitative dimension is not combined with a qualitatively significant representation of female characters or, more generally, by a revaluation of the male-female binarism (Davies, 2006; Forni, 2019; Wellman, 2020). From the very first full-length film, Disney's framework – which is the offspring of the last century but which is often anchored in traditional representations – is based on the confinement of women within socially defined gender boundaries: *Snow White* tells the story of a girl, but she is seen from a male perspective, she is characterized by normative and ideal traits (beauty, kindness, patience, fragility, and passivity) and told through a discourse that

pits women against women in competition for male approval (the mirror) of their beauty, which is short lived. [...] There is no doubt that Disney retained key ideological features of the Grimms' fairy tale that reinforce nineteenth-century patriarchal notions that Disney shared with the Grimms (Zipes, 2006, p. 204).

While Mickey Mouse explores the world as the captain of a steamboat in *Steamboat Willie* (1928), *Snow White* preserves a feminine canon that becomes an indirect educational model for girls. Indeed, while *Steamboat Willie* is targeted at a heterogeneous audience, *Snow White* is conceived as a product targeted toward female viewers.

Following the spectrum of female identities proposed by later Disney films, some features have been changing in more recent times, but a concrete renewal has not taken place yet. The princesses that followed *Snow White* were, until the late 1980s, based on the same characteristics: young, beautiful, affable girls who had to be saved by a Prince through a kiss and a marriage (*Cinderella*, 1950; *Sleeping Beauty*, 1959). A first attempt to portray a different social perception of femininity was made in 1989 with *The Little Mermaid*, where the protagonist, a mermaid called Ariel, maintains specific aesthetic characteristics but also shows a new temperament: she is an active, rebellious, disobedient girl, who wants to break free from family restrictions to explore the human world and get out of her daily routine under the sea. Although the film ends with a marriage, the driving force that pushes Ariel out of the sea is curiosity, rather than her feeling for the prince. In 1991, *Beauty and the Beast* proposes a further revision of the canon with the figure of Belle: the girl is depicted as beautiful right from her name, she is kind and patient, but she is also intelligent, cultured, with a strong interest for books and a constant desire for adventure. Belle refuses the advances of Gaston, the villain of the story, in order to find a more genuine love based on a gradual acquaintance with the Beast. Their relationship is grounded on a different kind of feeling if compared with previous relationships based on love at first sight and immediate marriage. Disney's empowering effort continues with films like *Mulan* (1998), where the protagonist, a Chinese girl, disguises herself as a man and leaves with the army in the fight against the Huns in order to save her father from the dangers of war. *Mulan's* emancipation is strong, but

hidden behind a masculine veil, leading her back to culturally feminine clothes and practices once she returns to the domestic sphere. It is significant how Mulan-themed merchandising rarely depicts her in her warrior clothes but, much more frequently, presents her in her feminine outfits with an accentuated femininity. In the 2000s, Disney's films witnessed a major revolution: from Tian's career ambitions in *The Princess and the Frog* (2009), where the girl wants to open a restaurant in 1930s New Orleans, or *Tangled* (2010) and the character of a Rapunzel, a girl trapped in a tower who wants to explore the outside world and becomes the Prince's helper in her escape, rather than a mere princess to be rescued, up to the story of a sisterly love narrated by *Frozen* (2013), where it is not the Prince's kiss which saves the protagonist, but the symbolic embrace of a sister. Disney opens up to new female horizons, but in doing so it preserves those characteristics and dynamics that recall fairy-tale imaginaries, far from real emancipation. From the aesthetic features to the characters' behaviour, Disney's female protagonists rarely appear as heroines, but more frequently as princesses undergoing a slow transformation (Caso, 2012).

The least stereotypical films are those not directly aimed at an audience composed of little girls, even though they lack numerically significant representations of the feminine. For example, *The Rescuer* (1977) presents a co-protagonist – the mouse Miss Bianca – who apparently follows a pre-established canon since she is elegant, beautiful, vain, and sometimes haughty, but behind this guise she proves to be much more courageous, bold and daring than her adventure companion Bernard, a fearful, goofy, insecure mouse.

However, Disney villains present a different approach to gender identity. Antagonists are the most emancipated characters in all respects: they do not necessarily follow an aesthetic canon, they show 'other' bodies or bizarre clothes, out of the norm (Ursula in *The Little Mermaid*; Maleficent in *Sleeping Beauty*; Madam Mim in *The Sword and the Stone*) and their attitude differs from social gendered standards. Female villains have resolute personalities, great self-awareness, strong agency, and considerable independence. Villains are the only ones who dare to deconstruct gender mainstream imagery from its very basis, subverting fixed norms related to femininity and masculinity. However, the viewer will hardly take a villain as a model as far as he/she is proposed as the main antagonist of the narrative and therefore as a deviant archetypal not to be followed and, rather, to be rejected (Davies, 2006; Forni, 2022).

Today, Disney princesses are still configured as characters relegated to female spectators, both in their narratives and in their merchandising products, thus fuelling a gender binarism that is incoherent with the narrative changes taking place in the films. A different strategy has been implemented over the years by Pixar (now united with Disney), whose works, aiming at a heterogeneous and less gender-segregated audience, have featured fewer female characters on the one hand, but more interesting and out-of-the-ordinary ones on the other, breaking down the Disney princess model to encourage new personalities and new female storytellings. A contemporary, inspiring example is the Disney-Pixar film *Red* (2022): set in early 2000s Toronto, it tells the story of Mei Lee, a 13-year-old Chino-Canadian girl. Mei is an excellent student and is surrounded by a valuable group of friends (Miriam, Priya and Abby) who constantly support her both in her studies and in some teenage fooleries. Mei has some ordinary difficulties in dealing with the transformations of her body and personality – a problem metaphorically interpreted through the girl's sudden and uncontrollable conversion into a red panda. The film, selecting an approach that is never didactic but extremely natural and entertaining, hints at topics such as first loves, teenage rebellion, and growing up between two different cultures, but also issues that are often perceived as taboo, such as periods. *Red* also shows, like Disney's *Brave* (2012), the delicate relationship between a mother with high expectations and a daughter who does not share her mother's dreams. The film underscores the importance of dialogue and empathetic listening to others' perspectives to overcome opposing views and find a balance.

Considering film studios apart from Disney, we find several narratives with female characters beyond gender standards. A key example is *Wolfwalkers* (2020), produced by Irish animation studio Cartoon Saloon. The story is set in the town of Kilkenny in 1650. The protagonists are two little girls: Robyn, a human girl, and Mebh, a wolfwalker, a creature whose spirit transforms into a wolf while sleeping. The two girls build a strong friendship and, following Mebh's bite, Robyn experiences a wolf's perspective too. The two girls are visually opposed right from the beginning of the film (Figure 1). By day, Mebh is a human, but her features are wild as she has uncontrollable red hair and she moves and acts like an animal, for instance showing her teeth when becoming aggressive. Robyn appears as an elegant, calm, well-groomed figure, she shows her craving for adventure, but her identity is restricted by social gender norms that trap her inside her city, where she can be safe under her father's control. In the beginning, Robyn is presented as a character that cannot understand and 'feel' nature: she chooses her father, a hunter, as a model, replicating the norm she was educated to. However, when the girl befriends Mebh, her attitude radically changes. Through Mebh's bite, Robyn experiments with a new shape and her identity too becomes fluid. The girls become "boundary creatures" (Haraway, 2000) and can simply act as children/puppies, forgetting any social or gendered label and any division between human and non-human (Hawley, 2022, 166).



Figure 1: *Wolfwalkers*

Robyn's metamorphosis into a new body can be interpreted both as a metaphor for adolescence, for real physical transformations, and as a symbolic evolution beyond patriarchal values. Robyn's transformation set her free from gender norms and social canons since she is free to develop her own personality, disrupt human hierarchies and connect with the natural world. *Wolfwalkers* presents to its young viewers an ecofeminist, pedagogical perspective that intertwines the issues of gender and ecologies, creating a common space for challenging those social norms and hierarchies which are harmful to any kind of minority, human or non-human.

3. Taking flight and diving into the sea: Eastern cinema

The narratives created by Studio Ghibli, founded in 1985 in Tokyo, show a very different approach to female representation. First of all, these stories are intended for a mixed target audience, regardless of gender. Nevertheless, the female presence is quantitatively and qualitatively significant. The protagonists of Studio Ghibli's films, among which Hayao Miyazaki's works stand out in quality, clearly differ from Disney's imagery since they implement a new feminine awareness that passes through both the characters' aesthetic and their actions. Therefore, they overcome fairy-tale and edulcorated features to present extraordinary heroines who move in fantastical spaces but display common, ordinary emotions and desires, typical of children or teenagers and "cruelly real" (Trisciuzzi, 2013, p. 39) with an impressive ability to "stay close to themes and problems related to childhood without overusing clichés or blunt sentimentalism" (Trisciuzzi, 2013, p. 47).

Whether they wear animal furs (*Princess Mononoke*, 1997) or flight suits (*Nausicaä of the Valley of the Wind*, 1984) Miyazaki's heroines lose the urge to appear in favor of a desire to take action. Hence, their adventures do not unfold in domestic spaces, such as towers, houses, and castles, but in new settings historically forbidden for the feminine, including the forest (*Mononoke*), the sky (*Nausicaä*), the sea (*Ponyo*, 2008), the city or across multiple cities (*Kiki's Delivery Service*, 1989). Moreover, we no longer find princesses to be rescued: these films present heroines who actively struggle not just to establish themselves – Miyazaki's protagonists are already presented as empowered children, girls, and women – but also to protect their ideals, their darlings and friends, their home. Miyazaki's characters are round and offer multiple identity interpretations: traits such as beauty, gentleness, and sensitivity can be juxtaposed with features such as courage, initiative, wisdom, pride, and also aggression and rudeness. In addition, these characters are depicted in close contact with the natural world (*Mononoke*, *Ponyo*; *My Neighbour Totoro*, 1988) as they are able to establish themselves through their respect for nature. The natural world is constructed over animism, which is effective in demonstrating a multi-level anti-speciesism urge that considers Otherness beyond human perspective. Even when these films put on stage princesses (*Nausicaä*, *Mononoke*), they are portrayed in their role "of peace and of a return to nature" (Trisciuzzi, 2013, p. 35), not as fairy-tale royal characters.

Moreover, these narratives do not offer answers and predetermined and clear endings like Disney films because they aim to prompt new questions and multiple interpretations in the viewer, encouraging an active role of the spectator. This also applies to gender issues: these narratives capture the essence of identity, losing its gender-marked traits and therefore offer life stories that are both ordinary, universal, and yet personal and intimate. Studio Ghibli's love relationships, for example, differ from Disney's love stories as they dwell on long-established feelings that are the result of an intimate acquaintance, a personal exchange, and are manifested according to dynamics that do not see a male character gaining a female counterpart, but that mix these classic roles by addressing more equal and truthful dynamics.

Among the films that delicately deal with the growth of a female character we mention, for example, *Kiki's Delivery Service*. Kiki is a 13-year-old young witch. As an apprentice, she leaves her family and sets off on a journey to explore the world and discover her identity so that she can choose her future profession. This formative opportunity is willingly accepted by her parents as it is a common practice that allows young witches to experience the world's diversity. Kiki flies on a broomstick and is accompanied by her talking cat Jiji (whom only Kiki can understand). Here, as in other Miyazaki's films, the flight is synonymous with freedom, with crossing physical and identity boundaries. However, Kiki idealizes her journey and faces a reality that does not always match her dreams, leading her to sudden mood swings and constant uncertainties (Trisciuzzi, 2013, p. 67). Beside her, several female figures (Ursula, a girl who works as a painter in a small house in the woods) and male figures (Tombo, a city boy with a passion for flying) act as a support, demonstrating a strong bond of sisterhood and friendship - once again a central element in the director's narratives. Friends and sisters, whether related by blood or acquired, are key figures in the process of growth and self-discovery and affirmation, a process that is achieved, not through adult guidance, but through a constructive confrontation with peers (Totoro; Kiki). Kiki, dismantling the Prince Charming stereotype, will be responsible for saving her friend Tombo from a misadventure and in so doing the girl will acquire a renewed maturity. The girl, as she grows up and finds her way, meets a happy ending marked by a sad but highly metaphorical event: the girl will no longer be able to fly and to understand her friend Jiji, the cat. Childhood comes to an end with this new incomprehension of the surreal, of the fantastic, but a new adventure into her womanhood unfolds for Kiki.

Continuing in the oriental field, Chinese cinema also offers some noteworthy works regarding female counter-narratives. *Big Fish and Begonia* (2016) by Liang Xuan and Zhang Chun tells the story of Chun, a girl who lives in a magical/spiritual world that lies beneath the bottom of the ocean. The film opens with a ritual: as they turn sixteen, the girl and her peers are transformed into red dolphins and visit the human world for a week. During a storm, Chun is rescued by a boy that loses his life in the attempt to save her. So, she makes a deal with the Soul Keeper, who will set the boy's soul free (in the form of a baby dolphin) in exchange for half of Chun's lifespan. Chun has to take care of the dolphin, called Kun, to accompany his soul into the human world again. The story is told by an elderly Chun that looks back at her past, giving an interesting storytelling filtered by her mature age.

In the film, the boundaries of identity are often blurred. If compared with Disney, Chun is an atypical female character as she moves in outside spaces and does not simply leave her home, she also explores other worlds (Figure 2). Although her friend Qiu constantly helps and supports her, Chun is an independent character, she is conscious of her own choices, she has a strong personality and agency. Furthermore, the film manages to successfully promote stability between independency and love relationships. Chun feels love and she is loved by another character, but feelings do not reduce her independence, her freedom, but strengthen them. It is not necessary to eliminate love from the narrative to give voice to an empowered female character - a technique often used by Disney (*Brave*, *Frozen*). On the contrary, Chun's desire to save her lover makes her even stronger, deconstructing the trope that traditionally sees male characters rescuing damsels in distress. In addition, all characters are shown in a growing process not related to gender canons. Even when Chun decides to sacrifice for her community, her sacrifice is not related to femininity (i.e., mothers' sacrifices), but is a social decision that will positively affect her society and configure Chun as a heroine.



Figure 2: *Big Fish and Begonia*

4. Conclusions

The selected case studies demonstrate a fresh commitment of children's and adolescent cinema to a new depiction of gender models. Through very different approaches, several contemporary films offer valuable suggestions for an inclusive society where differences are enhanced. Contemporary cinema manages to tell concrete experiences related to childhood and adolescent, to make its viewers feel deeply narrated (Boero, 2009). In particular, femininity seems to have found its own narrative space, sometimes overcoming the cliché of the princess to be saved – although in some cases the bond with tradition remains strong – and sometimes proposing completely innovative characters, free from gender constraints and therefore able to involve a heterogeneous target audience (although gendered marketing still plays a very strong role in the construction of Western film productions). The affirmation of such female protagonists occasionally moves from the abandonment of the 'happily ever after' ending, centred on love relationships and marriage, while in others it develops through new relationships built on dialogue and mutual acquaintance. The bond with nature also proves to be fundamental in the construction of tolerance and respect, transcending gender boundaries and fostering a harmonious living with all life forms. The intra-gender relationship also becomes a recurring element: the figure of Prince Charming is replaced by crucial sisterhood bonds that can overcome a long-standing female competition to build mutual support, to promote a dialogue between peers that may lead to stronger gender awareness (Ulivieri, 2019). More recent narratives also focus on the concrete difficulties encountered by girls while growing up: from the menarche to earliest crushes, from the transformation of the body to family rebellion. Since the mid-1980s, these ordinary and at the same time emancipatory themes have found their place in films dedicated to young audiences, showing opportunities for representation, empowerment, and indirect education.

New filmic heroines not only vindicate a female voice that has often been denied (Ulivieri, 2007; Dato, De Serio, Lopez, 2009) but also show the diversity and precariousness of gender categories, sometimes working beyond gender dichotomies. Recent films cleverly encourage a new consciousness that speaks directly to young viewers without the aim of lecturing them, but rather of silently educating them – through the fascination of stories – to greater social inclusion, to a meaningful search for equality.

Bibliography

- Antoniazzi A. (2015). *Dai Puffi a Peppa Pig. Media e modelli educativi*. Roma: Carocci.
- Boero D. (2009). *Chitarre e lucchetti. Il cinema adolescente da Morandi a Moccia*. Recco: Le Mani.
- Boero P., Boero D. (2008). *Letteratura per l'infanzia in cento film*. Recco: Le Mani.
- Cambi F. (Ed.) (2010). *Media education tra formazione e scuola*. Pisa: ETS.
- Caso R. (2012). Principi, principesse e streghe nella fiaba "classica": ipotesi per una rilettura in prospettiva di genere, tra letteratura e cinema. In I. Loiodice, P. Plas, N. Rajadell (Eds.), *Percorsi di genere. Società, cultura e formazione* (pp. 221-240). Pisa: ETS.
- Dato D., De Serio B., Lopez A.G. (2009). *La formazione al femminile. Itinerari storico-pedagogici*. Bari: Progedit.
- Davies A. (2006). *Good Girls and Wicked Witches: Women in Disney's Feature Animation*. UK: John Libbey.
- Di Bari C. (Ed.) (2019). *Cartoon educativi e immaginario infantile. Riflessioni pedagogiche sui testi animati per la prima infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Faeti A. (1983). *La «camera» dei bambini: cinema, mass media, fumetti, educazione*. Bari: Dedalo.
- Forni D. (2019). Genere e cartoni animati. La formazione dell'immaginario femminile attraverso i cartoon. In S. Ulivieri (Ed.), *Le donne si raccontano* (pp. 405-416). Pisa: ETS.
- Forni D. (2022). New Gendered Representations in Contemporary Disney-Pixar Villains. In B. Ayres, Maier S. (Eds.), *Neodisneyism: Inclusivity in the Twenty-First Century of Disney's Magic Kingdom* (pp. 241-262). New York: Peter Lang.
- Hawley E. (2022). *Environmental Communication for Children: Media, Young Audiences, and the More-Than-Human World*. Cham: Springer International Publishing.
- Morin E. (2016). *Il cinema o l'uomo immaginario. Saggio di antropologia sociologica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2021). *Sul cinema. Un'arte della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Trisciuzzi M. T. (2013). *Hayao Miyazaki. Sguardi oltre la nebbia*. Roma: Carocci.
- Ulivieri S. (1999). Modelli e messaggi educativi al femminile nella fiaba. In F. Cambi (Ed.), *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (Ed.) (2007). *Educazione al femminile*. Milano: Guerini Scientifica.
- Ulivieri S. (Ed.) (2019). *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*. Pisa: ETS.
- Wellman E. (2020). Disney's Portrayal of Women: An Analysis of Female Villains and Princesses. *Concordia Journal of Communication Research*, 7, 1-13.
- Zipes J. (2006). *Fairy Tales and the Art of Subversion. The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. London: Routledge.

Alessandra Altamura

Servizi per l'infanzia 0-6. Principi pedagogici e prospettive educative di un sistema in divenire

ETS, Pisa 2022

Alessandra Altamura accompagna passo per passo il lettore nella conoscenza e nella comprensione dei processi storico-culturali, sociali, normativi e pedagogici che hanno portato, grazie alla Legge 107/2015 e al successivo Decreto Legislativo 65/2017, all'istituzione e alla regolamentazione del Sistema educativo integrato 0-6 in Italia. Attraverso una lettura sistemica, di natura squisitamente pedagogica, dei fenomeni storico-socio-culturali che hanno indotto il governo italiano a sentire la necessità di regolamentare organicamente i servizi per la prima infanzia – intendendo, con tale espressione, il delicato periodo di vita che va dalla nascita sino ai 6 anni – l'Autrice mette in luce la portata potenzialmente innovativa dei suddetti provvedimenti legislativi, approfondendo i ruoli e le corresponsabilità educative dei molteplici attori sociali – famiglie e professionisti della formazione – e istituzionali – governo ed Enti locali – coinvolti nei processi di formazione e di *cura* della stessa. Bambine e bambini, infatti, finalmente pienamente riconosciuti nella loro unicità, complessità, competenza e potenzialità, vengono posti al centro della riflessione e considerati imprescindibili per la progettazione, pedagogicamente orientata, dei servizi educativi a loro destinati. Numerose sono, inoltre, le argomentazioni addotte dall'Autrice in merito alla funzione di sostegno, svolta dai servizi per la prima infanzia, offerta alle donne-madri. La questione della gestione dei carichi di cura socialmente e culturalmente attribuiti al materno e della conciliazione dei tempi di cura-lavoro risulta, infatti, un'annosa questione che – in mancanza di dispositivi sociali appositamente predisposti – continua a compromettere la possibilità delle madri di realizzarsi in quanto professioniste, costringendole, in tal modo, alla subalternità economica – e dunque sociale – rispetto ai partner. Suddiviso in 4 capitoli, il testo dunque procede all'esplorazione del macrotema oggetto di riflessione (il Sistema Educativo Integrato 0-6) e delle molteplici tematiche sistemiche in esso implicate (criteri normativi, finanziari e logistici di realizzabilità e di *governance*; caratteristiche e funzioni svolte dai diversi attori sociali e istituzionali coinvolti; relazioni intra e inter sistemiche in essi implicati) adducendo, per ognuna di esse, argomentazioni di tipo educativo e formativo, socio-relazionale, storico-culturale, legislativo e finanziario, tutte puntualmente supportate da specifici riferimenti teorici.

A partire dall'assunto secondo il quale i servizi educativi rivolti alla prima infanzia possono risultare realmente funzionali alla rigenerazione del tessuto sociale e culturale, oltre che economico, solamente a partire dal riconoscimento della specificità dell'infanzia, nel primo capitolo Altamura compie una rassegna delle macroaree di implementazione – quali l'accessibilità dei servizi, il curriculum e il progetto pedagogico degli stessi, la *governance* e i principi programmatici, le azioni di monitoraggio e valutazione, la professionalità degli educatori – e dei principi pedagogici fondativi – unicità, complessità e dignità dell'infanzia, competenze dei/delle professionisti/e dell'educazione, criteri di competenza del sistema educativo, approccio olistico alla progettazione educativo-formativa, l'imprescindibile partnership con le famiglie – mutuati dal *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (EC, 2014). Tali elementi, infatti, sono altresì quelli che assicurano la *qualità* della progettazione di un servizio educativo che «se opportunamente progettato e qualitativamente connotato, si propone quale *vivaio* di relazioni autentiche, intense, in cui *germoglia* la vita emotiva, cognitiva e sociale dell'infanzia e, dunque, degli uomini e delle donne di domani» (p. 30). L'autrice illustra, dunque, le principali tappe evolutive dei servizi rivolti all'infanzia – corrispondenti alle metamorfosi che hanno interessato l'immaginario sociale attorno a essa – ripercorrendo i mutamenti degli orientamenti pedagogici che le hanno accompagnate: dall'istituzione delle sale di custodia all'istituzione delle scuole dell'infanzia apertiane, dalla nascita dei primi asili aziendali e degli asili nido di matrice assistenzialistica e igienico-sanitaria alle scuole materne agazziane e alle case dei bambini montessoriane, giungendo alla progressiva diffusione dell'attivismo pedagogico, dal quale l'attuale offerta formativa per la prima infanzia mutua i suoi principali assunti di riferimento. Infine, viene illustrato il percorso storico-normativo e programmatico che ha portato alla nascita dell'attuale sistema educativo integrato 0-6.

L'Autrice apre dunque il secondo capitolo con l'illustrazione dei dati statistici relativi alla progressiva diffusione dei servizi per l'infanzia in Italia e, a partire da tali dati, approfondisce i principali riferimenti che costituiscono il quadro normativo e programmatico di consultazione in cui si colloca l'analisi da lei condotta. Per ciascuno dei documenti presi in esame – L. 107/2015 e D.Lgs. 65/2017, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia* 2012-2018, *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"* 2021, *Orientamenti nazionali per i servizi*

educativi per l'infanzia 2022 – vengono evidenziati i più significativi elementi di novità introdotti: dall'istituzione dei "Poli per l'infanzia" come «laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio» (p. 82), alla definizione delle caratteristiche precipue di ogni singolo servizio – nidi e micronidi, sezioni primavera, scuole dell'infanzia, servizi integrativi (spazi gioco, Centri per bambini e famiglie, servizi educativi in contesto domiciliare) – al concetto di continuità, *orizzontale e verticale*, di cui il sistema deve risulterne la realizzazione; dalle competenze attribuite ai singoli organi istituzionali di cui consta la *governance*, agli interventi strategici individuati per la realizzazione del sistema educativo integrato – come la costituzione del Coordinamento pedagogico territoriale, la formazione continua in servizio del personale e il rafforzamento delle sezioni primavera –; dall'individuazione di obiettivi strategici per la qualificazione dell'offerta educativa dei servizi per l'infanzia ai criteri di riparto stabiliti per la sua effettiva attuazione. Nello specifico, rispetto ai criteri di riparto, si riflette attorno alla scelta di investire un maggior numero di risorse nelle spese di gestione dei servizi educativi come elemento di riconoscimento del ruolo svolto dagli Enti locali tanto per il contrasto alla povertà educativa quanto per il sostegno alle famiglie, oltre che per la promozione di equità sociale tra i generi.

Il terzo capitolo induce poi a riflettere attorno alla complessità, pedagogicamente intesa, caratterizzante i profili professionali coinvolti nel sistema educativo integrato 0-6: l'educatore, l'insegnante della scuola dell'infanzia e il coordinatore pedagogico. Vengono delineate, a tal proposito, conoscenze, abilità e competenze sia specifiche che trasversali, comuni a tutti e specifiche di ciascuno, oltre ai relativi percorsi di formazione iniziale necessari all'esercizio di tali professioni. Al contempo, si riflette attorno alla necessità di prevedere percorsi di formazione permanente come presupposto fondamentale a garantire la qualità e l'efficacia delle funzioni educative da essi svolte. Come afferma l'Autrice, infatti, «È a partire da professionisti competenti [...] capaci di connettere competenze culturali e scientifiche, cura, educazione e apprendimento, che sarà possibile predisporre contesti e interventi educativi tesi alla *fioritura dell'umano* e alla formazione di futuri cittadini/e consapevoli e attivi nel prevenire forme di disagio [...] che, sempre più spesso, degenerano in vere e proprie emergenze educative» (p. 165). Viene posta in evidenza, in ultimo, la delicata funzione di raccordo svolta dai professionisti dell'educazione all'interno delle trame relazionali in cui si sostanziano i processi educativi e formativi di cui sono, ad un tempo, promotori e attuatori.

Nel quarto e ultimo capitolo, infine, Altamura focalizza l'attenzione attorno al rapporto *dialogico* che è necessario instaurare tra servizi educativi e famiglie. I primi, infatti, in quanto principali surrogati delle seconde nei processi educativi delle piccole e dei piccoli a cui si rivolgono, è necessario che adottino nei confronti delle famiglie una postura autenticamente *accogliente*, riconoscendole come principali ambienti di sviluppo delle bambine e dei bambini di cui intendono prendersi cura e valorizzandone le specifiche culture educative di cui sono portatrici. Per tali ragioni risulta necessario che, insieme ai bambini, i servizi educativi prendano in carico anche le famiglie e i bisogni di «attenzione e di coinvolgimento, di identificazione e di approvazione; [...] di [...] familiarità all'interno di quello spazio, di condividere le esperienze del/della proprio/a figlio/a con altri genitori e con le/gli educatrici/educatori, con le/gli insegnanti; [...] [di] essere accolti [...]» (p. 172) manifestati dai genitori nel momento in cui affidano a loro i/le propri/e bambini/e. Improntato sul principio di *corresponsabilità educativa*, la quale «permette [...] a servizi educativi e famiglie di riconoscersi come spazi educativi interconnessi, capaci di lavorare insieme per un progetto educativo condiviso» (p. 178), tale rapporto dialogico renderebbe realmente efficaci gli interventi educativi proposti perché risultanti da una «progettazione compartecipata» (p. 197). Oltre a ciò, nel capitolo viene messa in evidenza la funzione *conciliativa* tra tempi di vita e tempi di lavoro svolta dai servizi educativi. Tale funzione, infatti, rappresentando un supporto concreto alla gestione dei carichi di cura genitoriali – in particolar modo materni – consente di avviare autentici processi di rigenerazione culturale tali per cui la donna-madre possa trovarsi nelle condizioni di realizzare le proprie aspirazioni, personali e professionali, al pari dell'uomo-padre. Infine, l'Autrice evidenzia il ruolo di contrasto al *digital divide* e di promozione delle competenze digitali potenzialmente svolto dai servizi educativi per la prima infanzia, fondamentale per la formazione integrale e responsabile dei/delle piccoli/e cittadini/e, uomini e donne del futuro.

Per concludere, il testo offre l'opportunità di costruire una mappa interpretativa e orientativa del Sistema educativo integrato 0-6 utile a guidare tanto le/i professioniste/i della formazione che in essi operano, quanto i genitori che di essi usufruiscono, attraverso le tortuosità che compromettono una sua autentica comprensione; questioni, queste, che possono compromettere le stesse condizioni di realizzabilità del sistema e la garanzia di accessibilità ai servizi da esso offerti, minandone le potenzialità ri-generative e trasformative che potrebbe avere all'interno della società.

Angelica Disalvo

Francesca Borruso

Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà

FrancoAngeli, Milano 2019

Negli ultimi anni lo studio dell'infanzia ha tracciato in maniera piuttosto marcata un sentiero che si avventura in profondità nella ricostruzione storica delle reali condizioni di vita dei bambini e delle bambine. Tale percorso risulta piuttosto difficoltoso considerato che le testimonianze circa la situazione dell'infanzia proletaria, in contrapposizione ad un'infanzia borghese ben inquadrata e descritta, è sempre stata poco indagata poiché, pur costituendo la quasi totalità numerica del gruppo sociale, rimaneva tuttavia defilata, ai margini, spesso abbandonata a sé stessa e quindi ignorata. Ancora più ostico è il compito, per gli studiosi odierni, di riuscire a trarre da fonti spesso scarse e precarie, un quadro che possa trovare dei punti di contatto con la moderna visione di una pedagogia complessa e stratificata, che prende in esame diversi aspetti del mondo infantile e che non si limita a una mera rappresentazione storica di dati sterili, ma cerca di interpretare le informazioni per fornirne una lettura interdisciplinare che spazia dall'aspetto pedagogico a quello sociologico, psicologico e identitario.

Una solida pietra dalla quale si può partire per iniziare questo intricato cammino viene posta, in questo sentiero, da Francesca Borruso, professoressa ordinaria presso l'Università degli Studi di Roma Tre, studiosa che indaga i vari aspetti della Storia dell'educazione, con un *focus* specifico sull'infanzia all'interno dell'ambito familiare e scolastico, ponendo attenzione anche all'ottica di genere. La sua ultima monografia si dimostra un'opera di sicuro interesse, capace di scandagliare i diversi aspetti dell'infanzia in ottica storico-educativa, prendendone in considerazione non solamente l'aspetto relativo alla realtà, ma anche come quest'ultima abbia influenzato l'immaginario collettivo. L'autrice ha attinto a fonti storiche diversificate affiancando alle più tradizionali autobiografie e biografie anche fonti alternative quali quelle filmiche e cinematografiche, così come quelle più legate al folklore (come l'acuta analisi delle ninne-nanne tradizionali siciliane presente nel terzo capitolo), spaziando quindi tra reale e immaginario per condurre il lettore in "un percorso che consente di ricostruire aspetti materiali e simbolici della realtà infantile propria delle classi subalterne e di mettere a fuoco, non solo la condizione dell'infanzia e la prefigurazione dei suoi destini, ma, in relazione ad essi, [...] la condizione femminile che appare spesso prigioniera di un doloroso immobilismo" (p. 11).

Questo volume mette in luce le differenti difficoltà che diverse infanzie (non per niente ci si riferisce ad esse al plurale già nel titolo dell'opera) si trovano ad affrontare, incastrate in un continuo stratificarsi di elementi socio-culturali, di classe sociale, di genere, perfino di appartenenza geografica. L'autrice approfondisce un periodo piuttosto ampio che spazia dall'Ottocento al Novecento e delinea una rappresentazione chiara e puntuale di quella che era la realtà del quotidiano per i fanciulli dell'epoca, fornendo al tempo stesso un'analisi in chiave pedagogica sia delle condizioni reali che dei risvolti sociologici che queste comportavano. Borruso sottolinea, infatti, come l'evoluzione del concetto di infanzia e la sua ricostruzione storica abbiano favorito una presa di coscienza che va a intrecciare diversi piani, da quello puramente scientifico, a quello culturale, dal valoriale all'iconico. In parallelo a questa presa di coscienza, tuttavia, l'autrice nota come perseveri la formazione e la reiterazione di elementi nefasti quali la violenza sui minori, la discriminazione di genere, le disparità sociali ed economiche che vanno a riflettersi anche sul piano culturale e sull'immaginario, attraverso la stereotipizzazione e la discriminazione del diverso.

Un esempio puntuale dei mutamenti che la famiglia ha subito verso la fine del XIX secolo viene fornito già dal primo capitolo, nel quale viene analizzato uno studio di caso piuttosto particolare: l'infanzia di Gustave Flaubert, che, ponendosi in contrasto con il diffuso sentimento dell'epoca, mette ancor più in risalto le discrepanze e le criticità dei modelli educativi del periodo interessato. Nel capitolo successivo, viene affrontata la rappresentazione che la letteratura amena di fine Ottocento forniva dell'infanzia bambina; come questa letteratura abbia contribuito a promuovere modelli educativi non privi di stereotipi e abbia influenzato la formazione identitaria di genere. In seguito, la studiosa prende in considerazione le fonti derivanti dal folklore, sottolineando come "anche nel passaggio tra le generazioni, le mentalità collettive consolidate si incidono contribuendo a formare modelli educativi, usi e pratiche educative, atteggiamenti, aspettative sociali" (p. 75). Attingendo alle raccolte di Giuseppe Pitré e Alberto Favara, l'autrice fornisce una serie di esempi di come il canto popolare, facendosi interprete della tradizione, si modifichi al passaggio di bocca in bocca e al tempo stesso contribuisca a modificare la società e la tradizione stessa.

Vi è spazio, tuttavia, anche per l'analisi delle criticità legate alla crescita, formazione ed educazione dei figli; nel quarto capitolo l'autrice esamina le forme di violenza subita e assistita, come queste spazino e si trasmettano dal genere all'infanzia per poi venir interiorizzate e perpetrate, anche inconsciamente, fino ai giorni nostri. Borruso nota come la violenza sia già stata fonte di studio e di confronto fra pedagogisti – non manca qui il riferimento a De Mause e Ariés – e continui ad oggi a perpetrarsi poiché “radicata in dispositivi sociali, stereotipi culturali e modelli educativi arcaici, che ribadiscono la persistenza della violenza all'infanzia anche nelle società più evolute della nostra contemporaneità” (p. 96). Il libro si chiude fornendo una serie di esempi che danno l'idea di come uno dei più recenti – e potenti – media moderni, quello cinematografico, contribuisca alla rappresentazione e alla modificazione dell'immaginario relativo all'infanzia. La narrazione cinematografica, infatti, è da considerarsi, secondo l'autrice, “una fonte preziosa e insostituibile per comprendere l'immaginario sull'infanzia presente in una determinata comunità e in un preciso tempo storico, immaginario che condetermina, a sua volta, la formazione delle mentalità, i modelli educativi, l'agire umano” (p. 121).

Questo volume si configura quindi come un manuale che condensa decenni di studio dell'autrice e mette in risalto sapientemente diverse sfaccettature della realtà infantile che spazia dall'ambito educativo a quello socioculturale. Ciascun capitolo risulta pienamente fruibile anche nel caso di una lettura isolata, pur mantenendo un *fil rouge* che lega i vari aspetti della storia dell'infanzia e analizza come questa si genera, si modifica e viene a sua volta modellata sia nella società che nella letteratura e nell'immaginario collettivo. Il pluralismo delle fonti analizzate, che spaziano nei più ampi ambiti di indagine, costituisce una complessa trama che trasmette a quest'opera una grande solidità, figlia dell'analisi di molteplici visioni che provengono da svariate sfaccettature della storia dell'infanzia e contribuiscono ad aumentare il valore scientifico metodologico di questa ricerca. Proprio la varietà delle tematiche e degli argomenti affrontati stimola nel lettore la nascita di numerose suggestioni che lo conducono verso percorsi critici alternativi e itinerari storici inaspettati, alla ricerca di una definizione della concezione di infanzia ancora lungi dall'essere del tutto esplorata.

Michela Baldini

Antonella Cagnolati, Teresa Rabazas Romero (a cura di)
Tra carte e parole. I sentieri della ricerca storico-educativa nell'area mediterránea
 TAB, Roma 2023

Antonella Cagnolati y Teresa Rabazas Romero son las editoras de *Tra carte e parole. I sentieri della ricerca storico-educativa nell'area mediterránea a cura* – Entre mapas y palabras. Los caminos de la investigación histórico-educativa en el área mediterránea –, una obra que cuenta con diez capítulos, además de una breve introducción que contextualiza la temática de la obra. En este marco, cabe destacar el papel de otros once profesionales de la investigación educativa que han participado para dar forma a este volumen.

El libro comienza con un viaje a las escuelas de Constantinopla del siglo XI, donde se destacaba la importancia de los recitales en voz alta más allá de los meros textos escritos. En los poemas de autores como Cristoforo di Mitilene o Giovanni Mauropode se recuperan prácticas docentes tan relevantes como el “*schedos* (σχέδος)”, un ejercicio para que el alumnado desarrollara poder sobre el lenguaje. En el segundo capítulo se indaga en la problemática del abandono infantil desde una perspectiva poco estudiada desde la investigación histórica, la precariedad de la maternidad. Además, se expone el caso específico de un fenómeno de abandono ocurrido en Foggia, una región de Puglia, Italia. Continuando en el panorama italiano, en el tercer capítulo de esta obra se analiza el patrimonio de cuentos de la zona de Salento, una región de Apulia, que ha logrado el mantenimiento de tradiciones que han conformado una cultura derivada de su situación de aislamiento. Por otro lado, en el siguiente capítulo del libro se analiza la migración italiana desde una perspectiva de género, ahondando en un aspecto poco reconocido desde este campo, la experiencia migratoria de las mujeres. En este sentido, se hace una revisión de los trabajos desempeñados por estas mujeres, dando voz a casos reales. Continuando en el ámbito de estudio de la migración, el quinto capítulo del libro recupera la historia de Leonard Covello – un inmigrante italiano en Nueva York que se dedicó activamente a la adaptación natural de familias inmigrantes en esta ciudad –, profundizando en el análisis de su tesis doctoral. Explorando otra tipología de fuentes primarias, el siguiente capítulo del libro analiza la correspondencia para conocer el sistema educativo entre los siglos XIX y XX, estudiando el papel desempeñado por el ministro de educación Giovanni Gentile. Por otro lado, el séptimo capítulo se centra en las prácticas punitivas que se ejercieron a los escolares durante el periodo de dictadura franquista, destacando la diferencia encontrada en estos castigos en función del sexo y en aquellos utilizados específicamente en la educación femenina. En el siguiente capítulo se indaga en el esfuerzo y la lucha de las mujeres italianas por la obtención del voto, destacando el papel de A.N.D.E, una asociación caracterizada por “un auténtico espíritu de independencia y un alto sentido cívico, junto con un fuerte carácter apartidista” (p. 187). En otro orden de ideas, el noveno capítulo recupera el estudio de los Movimientos de Renovación pedagógica surgidos en España en el contexto del tardofranquismo y la transición democrática. A este respecto, se analiza la revista «Cuadernos de Pedagogía» por ser importante órgano de difusión de estos movimientos. Finalmente, en el último capítulo de esta obra se retoma la investigación de los cuentos como herramienta de crecimiento cultural de los pueblos italianos, indagando especialmente en el imaginario de los cuentos de hadas.

Tras haber realizado un breve recorrido por los diferentes capítulos de esta obra, es preciso señalar su valor para investigadores del ámbito educativo, si bien en ella se indaga en una amplia diversidad de temáticas que se interrelacionan en el punto común de la educación. Desde el análisis de textos literarios hasta las investigaciones que sacan a la luz historias ignoradas sobre las mujeres, esta obra permite conocer realidades de especial relevancia para este campo de estudio.

Miriam Revuelta Vidal

Francesca Dello Preite (a cura di)
Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione
 Pensa MultiMedia, Lecce 2019

Il volume a più voci, *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione* curato da Francesca Dello Preite, si configura come una raccolta di saggi pedagogici volti ad indagare, sotto molteplici punti, la violenza di genere a partire da un'analisi critica delle radici socioculturali che la sostengono e la diffondono.

Il testo si articola in cinque sezioni tematiche arricchite da una Premessa curata da Simonetta Ulivieri, la quale fornisce un esaustivo *excursus* storico-legislativo rispetto al fenomeno della violenza di genere, mettendone in evidenza la complessità e la dimensione sistemica. Ulivieri sostiene che gli uomini, dinanzi alla crisi del maschio contemporaneo, sentono minata la loro identità, ricorrendo alla violenza come se l'uccisione di una donna corrispondesse "a una pulsione identitaria profonda, [...] una forza catartica, liberatoria di un proprio sé maschile che essi ritengono in qualche modo messo in forse dalla libertà dell'altra da sé" (p. 35).

Il *fil rouge* che si rintraccia nella lettura dei saggi sottolinea che alle origini delle violenze di genere vi sia il patriarcato, che nel tempo ha escluso le donne dalla vita pubblica privandole di ogni diritto e relegandole all'ambito domestico per fini esclusivamente riproduttivi. Tali fattori hanno dato origine a stereotipi sessisti, ancora oggi dominanti e tramandati a partire dal linguaggio e dai saperi che si apprendono a scuola, come espone Elena Di Sandro nel suo saggio "Le radici pedagogiche della violenza di genere. Tra stereotipi socio-culturali e continuità di modelli educativi".

Su queste fondamenta si regge la prima parte del volume, "Pedagogia, differenze culturali e di genere", dove Autori e Autrici, attraverso i loro saggi, delineano un percorso storico-pedagogico e sociale, analizzando la violenza nelle sue diverse forme e manifestazioni, presentando criticamente fenomeni come il bullismo omofobico e il ruolo della scuola nel suo contrasto. È ai servizi educativi che viene affidato "il compito di identificare, nei contenuti e nelle strutture dei saperi [...], gli stereotipi che favoriscono la trasmissione di un sapere gerarchico e lesivo della parità di genere attraverso le generazioni" (p. 51), *cliché* che nei secoli hanno prodotto e trasmesso una cultura misogina fondata sul predominio maschile. Anche i giochi, come analizzato da Dalila Forni nel saggio "Il modello Barbie: un approccio di genere per comprendere l'influenza della bambola Mattel", rivestono un ruolo fondamentale nell'infanzia, influenzando idee, valori e attitudini.

Nella seconda parte del volume, dedicata a "La violenza diffusa", i contributi indagano le violenze basate sullo sfruttamento sessuale, presentando le varie forme di prostituzione – da quella di strada a quella online – come si evince nel saggio "Prostituzione e sfruttamento sessuale in Italia", di Stefano Becucci e nel saggio "La tratta delle donne nigeriane nella migrazione contemporanea. Tra conflitti e prospettive di intervento educativo" di Valentina Ruscica. Negli stessi viene ripercorso il destino delle donne straniere che arrivano nel nostro Paese, costrette a rimanere ingabbiate nella prostituzione e divenendo vittime di molteplici abusi.

Tra le diverse forme di violenza di genere trova spazio anche la discriminazione nei luoghi di lavoro. Su questa problematica si sofferma Elisabetta Musi con il contributo intitolato "Le forme della discriminazione nei luoghi di lavoro". L'Autrice sostiene che il *glass ceiling* continui ad ostacolare le donne nella loro carriera. In un simile scenario, ad essere messi in risalto sono il ruolo della formazione e il lavoro "che contribuisce allo sviluppo *integrale e integrato* della persona" (p. 175), rappresentando, soprattutto nei casi in cui la donna è vittima di abusi e violenze, il primo passo verso la riprogettazione della propria esistenza.

I saggi presenti nella terza parte del volume, "Genere, identità, interventi educativi tra scuola e extra scuola", mettono in luce alcune pratiche educative e di cura che, agite all'interno dei processi d'insegnamento-apprendimento, potrebbero consentire a tutto il personale educativo e scolastico di contribuire allo sradicamento degli stereotipi sessisti. Vengono avanzate idee progettuali, percorsi educativo-didattici per prevenire la violenza fin dalla primissima infanzia, facendo attenzione anche alle opere letterarie, dal momento che "nei racconti, bambini e bambine cercano di costruire la propria identità facendo propri modelli di comportamento maschili e femminili" (p. 204), e affiancando a fiabe tradizionali modelli differenti di donne, tra cui Alice di Lewis Carroll, Jo March di Louisa May Alcott, Pippi di Astrid Lindgren, Matilde di Roald Dahl e Prisca di Bianca Pitzorno.

Valentina Guerrini sostiene che i giovani siano colpiti da un "analfabetismo emotivo" (p. 217), che rende necessario proporre modelli alternativi di maschilità rispetto a quelli proposti dalla cultura dominante. Educare bam-

bini e ragazzi all'interno di spazi dedicati all'ascolto e alla scrittura di sé, incentivare una maggior presenza maschile nelle professioni di cura, potrebbero essere azioni trasformative nel ridurre stereotipi e discriminazioni. Come espone Marina Godi nel saggio "Artiste contemporanee raccontano il femminile. Opere a confronto sull'essere donna. Proposte ed integrazione per la divulgazione in ambito scolastico", se il maschile deve lavorare ancora su di sé, allo stesso tempo, artiste come Ana Mendieta, Regina Galindo, Yoko Ono, Marina Abramovic e Tomaso Binga, invece, hanno utilizzato il loro corpo come mezzo di auto-narrazione e veicolo per la trasmissione di messaggi politici e "tematiche riguardanti la loro condizione sociale" (p. 225).

Del volume si apprezza anche il suo porsi come un *vademecum* per coloro che si occupano di educazione, di cura della persona, che vogliono lottare contro la violenza di genere a partire dalla primissima infanzia. A tal fine, la quarta parte, "La formazione degli operatori di contrasto e di cura", presenta conoscenze teoriche e competenze metodologiche-operative per "progettare percorsi educativi e allestire ambienti *gender oriented*" (p. 264), come viene illustrato nel saggio di Francesca Dello Preite. Tra i primi *step* da seguire vi è la *riflessività* da intendere come un dispositivo pedagogico che permette agli educatori e alle educatrici di rileggere in forma critica le aspettative e le credenze che orientano e/o condizionano il loro agire educativo.

Infine, la quinta e ultima sezione del volume, dedicata a "La violenza di genere attraverso le nuove tecnologie e i media", si sofferma sui mass-media e sulle nuove forme di violenza di genere, come il fenomeno del *Cyberbullismo*, analizzato all'interno del contributo di Martina Ercolano, "La violenza psicologica sulle giovani donne tra bullismo al femminile, cyberbullismo e Blue Whale", fenomeno sociale divenuto reato con la Legge n.71/2017. Nel saggio "Dal #Metoo al problema della mascolinità tossica. Confronto tra Usa e Italia sull'educazione alla mascolinità riguardo al problema della violenza di genere", Antonio Raimondo Di Grigoli presenta una ricerca volta a comprendere come Usa e Italia abbiano interpretato il fenomeno del #Metoo, mettendo in luce quegli abusi e vessazioni sessiste che tale movimento ha denunciato evidenziando la necessità di un cambio di paradigma concettuale sul modo di approcciarsi alla violenza di genere femminile.

Il volume *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione* rappresenta un'importante risorsa formativa, capace di rendere il fenomeno tangibile grazie ai dati e alle testimonianze presentate dalle ricerche. Un testo che invita tutti/e noi a riflettere criticamente rispetto al nostro modo di pensare e comunicare, stimolandoci ad agire in modo diverso, per contribuire alla decostruzione degli stereotipi e dei pregiudizi sessisti che tutt'oggi condizionano la nostra formazione individuale e relazionale.

Serena Dati

Stefania Lorenzini, Margherita Cardellini (a cura di)

Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista

FrancoAngeli, Milano 2018

Il volume curato da Stefania Lorenzini e da Margherita Cardellini, appartenenti entrambe al Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna, propone un'analisi in chiave interdisciplinare del fenomeno delle discriminazioni su base "melaninica" e di genere vissute dalle donne emigrate. I dodici saggi contenuti nella pubblicazione hanno un orientamento prevalentemente pedagogico e sono suddivisi in una prima parte di natura teorica e in una seconda dedicata alle strategie educative in equilibrio tra "il sapere e il sapere fare".

Il primo studio che apre i lavori è il saggio di Stefania Lorenzini, il cui obiettivo primario è di offrire al lettore un chiarimento circa il valore terminologico della scelta dell'utilizzo di "peculiarità" anziché di "differenza". Le motivazioni di tale scelta risiedono nel tentativo di considerare il sesso, il genere e il colore della pelle dei «tratti distintivi che connotano un individuo in rapporto ad altri» (p. 15). La studiosa circoscrive l'ambito di questa indagine, motivando che alla base del sessismo e del razzismo verso le donne con un colore scuro della pelle vi sono «dei meccanismi cognitivi di inferenza e di generalizzazione che presiedono alla formazione delle categorie e all'attivarsi di stereotipi e pregiudizi nei processi mentali individuali» (p. 16). Alcuni esempi che rivelano quanto il razzismo e il sessismo siano ancora fortemente radicati nella società contemporanea provengono dall'ambito lavorativo, come quello sportivo, in cui le donne sono discriminate sul piano della retribuzione, ma troviamo anche discriminazioni sottili a livello mediatico che mirano all'oggettificazione della donna.

Nel loro lavoro, Marta Rohani Moaied e Cinzia Albanesi delineano il problema dell'identità di un individuo «attraverso continue interconnessioni tra le rappresentazioni che ha di sé stesso e quelle che ha della realtà sociale in cui è inserito» (p. 37). Le peculiarità che rendono unici gli individui sono soggette a discriminazioni nel momento in cui un sistema sociale e relazionale assume connotazioni normative e standardizzate, generando processi di stereotipizzazione dell'alterità, fondate sul sesso, sul genere, sull'etnia. Riprendendo gli studi di Kimberlè Crenshaw (1989), le Autrici si avvalgono della categoria dell'intersezionalità (strutturale, politica e rappresentazionale) per interpretare le fondamenta da cui hanno inizio le intersecate istanze discriminatorie che risiedono nelle strutture sociali e politiche di una società, nelle narrazioni provenienti da alcuni gruppi politici e nel modo in cui i media rappresentano alcuni gruppi storicamente svantaggiati.

Alessandro Vaccarelli pone l'accento sul fenomeno del colonialismo come matrice determinante nella genesi e nella perpetrazione delle discriminazioni delle donne con la pelle di colore scuro. Lo Studioso si riferisce al colonialismo europeo, soprattutto quello italiano nell'Africa Orientale, a cavallo tra l'Ottocento e il Novecento. Una fase storica caratterizzata dall'oggettivazione delle donne nei paesi colonizzati dalle potenze europee che si è intensificata durante il periodo fascista, quando i rapporti di potere asimmetrici tra i bianchi colonizzatori e le donne e gli uomini "di colore" colonizzati raggiunsero l'apice, come testimoniato dalla diffusione nelle colonie del *madamato* (p. 60) o dalla diffusione in Italia di alcune canzoni, quali "Ziki Paki" e "Faccetta nera" (p. 61). Vaccarelli insiste sull'importanza di un dispositivo pedagogico interculturale e intersezionale inscindibile dall'analisi postcoloniale che «riprenda in considerazione quel rapporto estremamente complesso tra oppressi e oppressori» (p. 69).

Da parte sua, Giovanna Campani propone un'attenta riflessione alle nuove forme di razzializzazione di cui sono vittime le donne immigrate dall'Africa sub-sahariana, spesso non considerate nell'analisi e nelle politiche migratorie, soggette a essere occultate da una controparte maschile sovraestesa che ignora i bisogni specifici delle donne maggiormente discriminate rispetto agli uomini immigrati. Tra le principali difficoltà vissute dalle donne immigrate vi sono quelle relative a una specifica assistenza alla salute riproduttiva e quelle legate a una sistemazione lavorativa, talvolta complicate a causa della discriminazione dovuta al colore della pelle scura delle donne africane.

Ojeaku Nwabuzo e Claudia Marà approfondiscono il tema della difficoltà lavorativa delle *women of color*, ovvero delle donne con trascorsi diversi appartenenti a minoranze etniche e religiose e, pertanto, non necessariamente rapportate al colore della pelle (p. 90). Inoltre, avvalendosi di un approccio intersezionale e femminista, le due esperte individuano una notevole stratificazione lavorativa per le *women of color* e una loro "ghettizzazione" nel settore domestico, come nel caso delle lavoratrici filippine in Grecia che lamentano una particolare forma di sfruttamento in termini di ore lavorative e la possibilità di essere licenziate senza preavviso.

Il contributo di Vincenza Perilli parte dalla definizione di “lingua del padrone” dell’attivista afroamericana Audre Lorde e si prefigge di smascherare il potere assunto dal razzismo nella creazione di un linguaggio politico, culturale e colloquiale che contribuisce ai processi di discriminazione. Perilli si focalizza sull’uso del vocabolo “razza” che continua a creare numerosi problemi terminologici e semantici. Ad esempio, in Italia si tende a adoperare il termine “etnia”, mentre nei paesi anglosassoni viene ancora usato *race*, privo del suo significato biologico e contrassegnato da un significato socioculturale.

Dopo aver riportato, pur se con differenti background di ricerca, un’analisi ampia e sfaccettata del problema delle discriminazioni delle donne in un’ottica intersezionale, si è dato spazio a modelli e a strategie educative per lavorare in un’ottica antirazzista. Margherita Cardellini e Annalisa Frisina hanno presentato delle ricerche partendo dalla percezione del mondo adulto delle bambine e dei bambini che poggia su una visione *colorblindness*. Tale percezione concorre a fomentare un’erronea immagine secondo cui nell’infanzia non si percepiscono differenze come, ad esempio, il colore della pelle, e contribuisce a adottare un approccio superficiale nell’affrontare un’adeguata educazione alle differenze e a dare per scontato che bambine e bambini non possano riprodurre stereotipi razziali. Il contributo di Cardellini, che si basa su una ricerca nelle scuole primarie bolognesi, pone l’accento sulla capacità di bambini e bambine di decostruire i propri stereotipi mediante il confronto. Frisina, invece, ha lavorato nelle scuole del Veneto, dove attraverso l’uso della tecnica del disegno ha potuto rilevare profondi stereotipi radicati nei più piccoli, sottolineando la necessità di una pedagogia esplicitamente antirazzista.

Cristina Sebastiani ha basato la sua indagine, invece, sulle modalità con cui bambine e bambini neri afro-italiani costruiscono la loro identità, ponendo attenzione alla dimensione delle famiglie miste. In questo contributo l’Autrice mette in luce il rapporto tra i bianchi italiani e le persone nere, caratterizzato da un atteggiamento della *whiteness* intriso di una propensione al “rispetto” che spesso si cela in una persona che sa di detenere il potere e che, quindi, si sente in dovere di “concedere” rispetto a individui che hanno un colore scuro della pelle. Di concerto con l’associazione Famiglie afroitaliane di Milano e provincia, Sebastiani riporta quanto sia importante creare uno spazio *safe* e promuovere processi di *empowerment* per bambine e bambini che vivono in una società prevalentemente bianca.

Francesca Zannutto e Bruna Wandekoken conducono un’indagine sul problema del razzismo in Brasile attraverso un progetto fotografico che si basa su una classificazione razziale legata a una geografia dei colori della pelle nel mondo. Il lavoro delle Autrici si fonda su un progetto della fotografa brasiliana Angélica Dass con l’obiettivo di de-cristallizzare le rigide rappresentazioni dei differenti colori della pelle facendo emergere, al contrario, le sfumature esistenti.

Gli ultimi due contributi, rispettivamente di Anna Aluffi-Pentini e di Massimiliano Fiorucci pongono l’accento sullo stato attuale della Pedagogia interculturale italiana, rispetto al suo impegno alla luce dei nuovi cambiamenti socioculturali e alla sua possibile apertura verso nuove e differenti dimensioni teoriche. Aluffi-Pentini si sofferma sulla necessità di includere nel discorso pedagogico interculturale una prospettiva antirazzista, affinché emergano gli impliciti ideologici che necessitano di essere disvelati. Al contrario, Fiorucci propone un rinnovamento del dispositivo pedagogico interculturale a partire da una più netta apertura all’alterità culturale, mediante il superamento della tendenza a proporre soluzioni “inclusive” che richiama costantemente il pericolo all’inglobamento dell’altro proprio dell’etnocentrismo.

Il volume presenta un variegato e complesso apparato teorico-metodologico ed esperienziale sulla questione delle discriminazioni razziali e di genere. In virtù dei differenti approcci e delle originali strategie operative, il lavoro ha il pregio di proporre una rilettura del fenomeno in oggetto complesso e di fornire ulteriori aperture teoriche internazionali come, ad esempio, il contributo che la teoria critica della razza potrebbe apportare alla pedagogia interculturale.

Antonio Raimondo Di Grigoli

Marialisa Rizzo

Tre generazioni di donne tra qui e altrove
 Uno sguardo pedagogico alla grande migrazione interna italiana

FrancoAngeli, Milano 2021

Le congetture oggi più diffuse sulle migrazioni in Italia tendono a rappresentarle come un fenomeno recente, in una prospettiva omogeneizzante che, da un lato, ne oscura la ricchezza viva delle loro molteplici realtà e, dall'altro, fa perdere le distanze storiche di una caratteristica ormai interna, portante e strutturale delle nostre odierne società multiculturali. Il volume di Marialisa Rizzo sulle storie al femminile della grande migrazione interna italiana si pone in prima linea nello smentire queste false credenze e nel restituire la sua concreta dimensione a un processo storico-sociale latore della realtà contemporanea che rappresenta un elemento vivo della nostra collettività. Si riscopre come il fattore migratorio sia una costante delle vicende italiane a partire dalla seconda metà dell'Ottocento e come, alla metà del Ventesimo secolo, assunse caratteristiche specifiche. Gli storici ci insegnano infatti che i grandi flussi esterni ripresero dopo una lunga fase di chiusura ma che furono affiancati da una ben più intensa stagione dei flussi interni. L'autrice si concentra su questi ultimi, aprendo la ricerca alle figure femminili che quella particolare migrazione sperimentarono e anche attraverso di essa costruirono il proprio prisma identitario.

La monografia si articola in sei capitoli tra loro fortemente interconnessi, tali da far trasparire una continuità di lettura e d'interpretazione, un cammino senza soste che restituisce ai lettori e alle lettrici alcune pagine tra le più significative della storia italiana del secondo Novecento. In particolare, i primi tre capitoli del volume presentano un'analisi storico-sociale sulla grande migrazione interna verificatasi negli anni Cinquanta e Sessanta in Italia. La mobilità interregionale assunse in quel torno di tempo dimensioni assai consistenti, tali da modificare non solo il quadro demografico di interi territori, comunità e città ma, contemporaneamente, anche lo stesso profilo e tessuto sociale del Paese. Rizzo ripercorre in queste pagine l'Italia delle grandi trasformazioni: era il contesto italiano del "miracolo economico", laddove la modernizzazione e la meccanizzazione del settore agricolo si affiancò alla decuplicazione della produttività industriale e al raddoppio sia del reddito nazionale netto sia del reddito pro capite. In quegli anni di decollo economico, le migrazioni interne raggiunsero le dimensioni di spostamenti colossali. Come ben illustrato dall'autrice, la grande migrazione interna assunse molteplici sfumature che comprendevano tanto l'inurbamento dalle campagne quanto gli spostamenti dal Sud al Nord. Non a caso, nel corso degli anni Sessanta, le aree meridionali subirono la maggiore emorragia di popolazione.

A partire da tali considerazioni, nella seconda parte del volume, l'autrice si addentra con cura pedagogica e volontà interpretativa nello studio del fenomeno migratorio attraverso le storie di vita e di formazione di tre generazioni che hanno vissuto più o meno direttamente l'esperienza della grande migrazione interna italiana. Attraverso le testimonianze di sei triadi di donne, di un coro intergenerazionale composto da nonne, madri e figlie dalle origini meridionali abitanti nel Nord Italia, i lettori e le lettrici vengono accompagnati in un viaggio di scoperta sul senso e sul significato dell'essere "donne del Sud negli anni della grande trasformazione". Le voci delle intervistate aprono a nuovi, altri, inaspettati scenari personali, relazionali, esistenziali, muovendosi in uno spazio di frontiera invisibile tra il "qui" e "l'altrove" e tra il "prima" e il "dopo". Le preziose biografie formative raccolte mettono in luce le diverse sfumature delle figure femminili nella migrazione, valorizzandone il "potere nascosto", evidenziando il contributo da loro offerto nella costruzione della vicenda collettiva e nella creazione di nuovi "quadri culturali". In tal contesto, emerge con tutta la sua forza, il concetto di "generatività", di fucina di esperienze che convergono su un terreno educativo condiviso di incontro e confronto, da coltivare partendo da noi stessi, dalla nostra storia personale, dalle nostre origini, dalle esperienze vissute dalla nostra comunità. Il testo, attraverso un'accurata analisi pedagogica, porta alla luce alcuni "nodi identitari" e "questioni irrisolte" «che nella risonanza tra messaggi educativi familiari e sociali – muovono ancora oggi (problematicamente o meno) verso ricerche di riconoscimento e identificazioni personali» (p. 16). È su questi costanti "equilibri instabili" che i processi di costruzione e formazione identitaria delle intervistate si collocano: la loro parabola identitaria viene arricchita da una memoria intergenerazionale densa di riferimenti linguistici, simbolici, religiosi, culturali, geografici, ecc. Le voci delle donne ci aiutano «a delineare le reiterazioni/alterazioni, da una generazione all'altra, di performances di genere; a comprendere quali siano state le possibilità trasformatrici aperte dalle stesse donne per le figlie; quali gli atteggiamenti collusivi alle idee di inferiorità femminile/meridionale (e non solo) "offerti" nei passaggi generazionali; quali ancora i contributi

(o meno) dei territori, dove sono andate inserendosi le primo-migranti e poi le loro discendenti, nella formazione di apprendimenti alternativi» (p. 15).

Uno dei grandi meriti del libro di Rizzo è sicuramente quello di gettare un ponte tra il passato e il presente ma con lo sguardo rivolto verso il futuro, diretto verso le nuove generazioni, offrendo loro la possibilità di conoscersi e ri-conoscersi, di approfondire la propria storia familiare, accompagnandole al confronto critico e riflessivo con le loro appartenenze, sostenendole nel percorso di rinnovamento della loro identità. In tal contesto, Rizzo ben descrive il passaggio (materiale e sociale) da un mondo antico, centrato sulla “subordinazione”, sulla “storia padronale”, sulle relazioni familiari e individuali “gerarchiche”, in cui il valore della figura femminile giaceva sulla sfera domestica e sulle capacità mediatriche tra famiglia e lavoro, ad un nuovo orizzonte educativo e formativo fondato sulla consapevolezza e sull’inclusione. Nello scenario della grande migrazione, l’immagine della donna amministratrice dell’economia intrafamiliare, del sostegno dato agli uomini primi partenti, dell’impegno dei ricongiungimenti e dell’adattamento alle nuove situazioni premette ed agevola all’inserimento di una nuova generazione al femminile che lavora nelle fabbriche del Nord, che partecipa attivamente alla vita economica e sociale degli anni successivi. Il volume si sofferma poi su queste generazioni di donne che furono sottoposte a una duplice richiesta di omologazione (da parte familiare e da parte sociale) a cui seppero rispondere facendosi membri attivi della propria realtà di vita ed ugualmente mantenendo integre le proprie specificità.

Ciò lascia intravedere l’estrema attualità delle grandi migrazioni interne italiane, fornendoci delle preziose lenti di ingrandimento attraverso le quali interpretare le gerarchie culturali ancora presenti e le discriminazioni implicite che, verso il mondo della migrazione al femminile, si fanno ancora più marcate e pressanti. Allo stesso tempo, le voci delle protagoniste di questa ricerca ci suggeriscono come affrontare queste sfide della contemporaneità, come sviluppare un’efficace risposta pedagogico-educativa che si concretizzi in una valorizzazione delle nuove esperienze al femminile e nella salvaguardia di una memoria sociale diffusa. In conclusione, i bisogni del passato ancora oggi presenti ci invitano a coltivare uno sguardo lungimirante inclusivo e interculturale sulle nostre esperienze educative. Ecco, dunque, il merito profondo di un libro per il quale la conoscenza del fenomeno si innesta profondamente sulla comprensione dell’attualità. Un testo che si offre perciò come interpretazione ma, soprattutto, come mappa storica per tentare di comprendere più da vicino i bisogni emergenti e il clima dei contesti di vita quotidiana dell’oggi.

Giada Prisco

Benedetta Tobagi
 La Resistenza delle donne
 Torino, Einaudi 2022

Il volume *La Resistenza delle donne* di Benedetta Tobagi, scrittrice e Dottoressa di ricerca in Storia presso l'Università di Bristol, racconta attraverso diverse testimonianze la partecipazione femminile alla Resistenza, proponendo una ricostruzione storica minuziosa, ben scritta e ben contestualizzata. L'autrice indaga situazioni, pratiche e comportamenti che non vengono descritti come netti o univoci, bensì tracciati lungo un'evoluzione continua, secondo diverse percezioni culturali. La lotta partigiana acquisisce quindi varie sfumature, qui delineate con cura attraverso il supporto di numerose fonti storiche orientate a molteplici linee di ricerca. Tobagi inserisce in primo luogo testimonianze costruite tramite i ricordi di donne provenienti da ogni parte d'Italia. Inoltre, la narrazione storico-autobiografica è supportata dalla presenza di decine di fotografie che, oltre a dare un volto alle ragazze raccontate, forniscono una preziosa documentazione visiva dei fatti e delle dinamiche esposte. Proprio la fotografia di alcune donne apre l'opera e dà modo all'autrice di introdurre una delle più grandi contraddizioni della Resistenza al femminile, portata avanti poi a più riprese nel testo, ovvero la difficoltà di concepire le donne come ribelli: "Guardatele. Direste mai che sono impegnate in guerra? È il loro punto di forza, l'arma segreta. Nessuno sospetterebbe del viso giovane incorniciato dal colletto bianco da commessa timida, di una maestrina occhialuta in sottana scozzese e calzettoni, della bellezza che guarda trasognata a labbra dischiuse, coi capelli al vento. Sono solo donne, quindi creature fragili, vanitose, pettegole, tutte nervi, incapaci di nuocere ma anche di tenere un segreto, destinate a sposarsi, buone solo a fare figli [...]" (p. 15).

Il volume procede per brevi capitoli dove la questione di fondo viene trattata per nuclei tematici, così da esplorare diversi fattori di interesse legati alla lotta antifascista delle donne. La narrazione delle imprese femminili si sviluppa tramite momenti di contestualizzazione storica e aneddoti approfonditi, avventurosi ed emozionanti. Il libro traccia *in primis* le modalità di aiuto delle donne verso i militari sbandati, i partigiani o i prigionieri e ripercorre la concretezza di alcune azioni come sfamare, cucire vestiti, nascondere o proteggere uomini con stratagemmi ingegnosi. In questo "*maternage* di massa" – a cui presero parte donne di classi sociali diverse, dalle borghesi alle proletarie, in un superamento delle differenze senza pari – le donne decisero di accogliere chiunque ne avesse necessità, senza distinzione etnica, culturale, religiosa, superando così i confini dettati dalla guerra. Si tratta di gesti coraggiosi che comportavano da un lato la rinuncia a importanti taglie, dall'altro l'andare incontro a forti pericoli, di cui alcuni legati alla sovversione degli standard di genere messa in atto. Oltre al *maternage*, l'opera esamina altre forme di lotta: dalle azioni di guerriglia delle donne che costruivano barricate per fermare l'avanzata nemica, alla figura della mondina, dalle staffette fino alle donne che hanno partecipato a scioperi e organizzazione al femminile. Lotte che prendono forma in molti luoghi, anche in questo caso ben analizzati dall'autrice: case, baite, fienili, boschi. Proseguendo, Tobagi indaga temi come la morte, le torture, gli stupri di guerra, la permanenza in carcere o nei manicomi, l'amore, la maternità (biologica, sì, ma anche simbolica, come maternità di idee e nuovi stimoli): ne risulta una visione della Resistenza a tutto tondo, che da azione politica si fa movimento culturale e di genere.

Le testimonianze qui raccolte danno vita a una coralità di voci femminili che prendono forma attraverso racconti autobiografici intimi e documenti storici come fotografie, manifesti, articoli di giornale: una serie di fonti ricche e diversificate, selezionate con cura e rigore scientifico, in uno sguardo storico che continuamente si sposta dal generale al particolare, dalle persone alla comunità. Tobagi ben restituisce le attitudini che caratterizzavano le partigiane, in un catalogo delle personalità umane particolarmente eterogeneo: alcune più servili, dedite alla cura, timorose, altre ribelli, fiere, attivamente parte di gruppi d'azione. Un elemento cruciale sottolineato a più riprese dall'autrice è poi il fatto che le donne non siano mai state costrette a prendere parte alla Resistenza, e quindi al pericolo, al rischio; anzi, esse godevano di una posizione 'privilegiata', rifiutata da molte per conquistare un nuovo posto nel mondo e per prendere parte alle rivoluzioni – politiche e sociali – in atto: "Sulle ragazze infatti non grava lo spettro della coscrizione obbligatoria, non devono nascondersi per sfuggire alla scelta impossibile tra essere arruolati coi nazifascisti o finire nei campi di prigionia. Non c'è nulla che le obblighi alla clandestinità, da cui più breve è il passo verso la Resistenza. Nulla preme a forzare la loro scelta. Potrebbero restare alla finestra, in attesa che la tempesta finisca. Anzi, dovrebbero far così, è quel che ci si aspetta da loro: la cultura dominante e la pressione sociale congiurano per tenerle rinchiuso in casa, fare altrimenti è una vergogna e una provocazione, prima che un

pericolo” (p. 68). Proprio come sottolineato in apertura, il fatto che dalle donne non ci si aspettasse una partecipazione alle lotte le rende capaci di giocare su questo pregiudizio per farsi spazio a livello politico e culturale. Alcune, racconta Tobagi tra i numerosi aneddoti, incarnavano in modo teatrale lo stereotipo femminile per sfuggire ai controlli. Si riscontra, per esempio, un nuovo ‘uso’ consapevole del proprio corpo e il trucco, da arma di seduzione, diventa travestimento: chi si sarebbe aspettato, nell’incontrare un’ordinata donna con un abito a fiori e un viso ben truccato, una partigiana? Si aprono così diverse possibilità educative e formative che, pur non essendo al centro del volume, sono comunque toccate dall’autrice. Per le donne, la partecipazione alla Resistenza fu infatti un momento formativo d’eccezione – seppur in condizioni terribili – in quanto permise loro di sperimentare piccole e grandi libertà, dal fumare una sigaretta ad imbracciare un’arma, dal lasciare la casa natale al confrontarsi liberamente con gruppi maschili. La Resistenza ha dato luogo a una spinta auto-formativa ed emancipatoria e al tempo stesso ha fornito occasioni di istruzione attraverso un mondo fatto non solo di scontri, ma anche di discussioni e libri.

Eppure, nonostante la Resistenza abbia visto nelle donne alcune tra le sue figure fondamentali, il parere popolare era ed è spesso severo: trattandosi di ambienti maschili, le donne che partecipavano a bande e staffette vedevano rovinata la propria reputazione, anche dai partigiani stessi, in alcuni casi scettici verso i nuovi ruoli femminili. L’autrice sottolinea quindi la tenacia da parte delle combattenti nel superare i giudizi collettivi e racconta le strategie più comuni per rompere i codici sociali, reinventarli o piegarli a proprio favore. Non sorprende quindi una quasi immediata epurazione delle partigiane dalla memoria pubblica, ulteriore sfera di indagine dello studio: le gesta femminili furono spesso considerate immorali e molte donne decisero di tornare a una pacata e canonica normalità. È significativo, spiega l’autrice, il numero di donne che ricevettero la medaglia d’oro per il contributo alla Resistenza: diciannove, ma di cui solo quattro in vita all’epoca. Il mancato riconoscimento del contributo delle donne permea anche l’immaginario culturale, di cui l’autrice propone alcuni casi emblematici nel cinema e nella cultura popolare della seconda metà del Novecento, sottolineando la necessità di dare maggiore voce alla Resistenza femminile.

In conclusione, il ricco volume di Benedetta Tobagi racconta il contributo delle donne nella Resistenza attraverso una narrazione storica in grado di contestualizzare criticamente la lotta partigiana come momento di rottura e rinascita per il femminile. Lo studio riesce con successo a mostrare una ribellione non solo politica, ma esistenziale: una liberazione sociale e insieme personale, volta a sperimentare nuovi spazi di azione e di esistenza. Per farlo, l’autrice si basa su fonti storiche selezionate con criterio, presentate chiaramente in una bibliografia critica finale e al tempo stesso inserite in una narrazione scorrevole, avvincente e scientificamente rilevante, capace di adattarsi a un pubblico vasto ed eterogeneo, dalle studiose e studiosi alle lettrici e lettori incuriositi dal tema. L’opera è arricchita da numerose citazioni sia di testi critici che di romanzi e film e inserisce perciò il tema portante del volume all’interno di un ampio panorama tanto popolare quanto accademico. *La Resistenza delle donne* è quindi un libro di storia e di storie, il racconto di eventi e personalità sia di spicco che ‘qualunque’, capaci però di fare la differenza.

Dalila Forni