



Donne e scritture, racconti e storie. Su un recente monografico di “Ricerche Storiche”¹

Isabella Gagliardi

Università degli studi di Firenze

Aurora Savelli

Università di Napoli L'Orientale

Riassunto

Nel saggio si ripercorrono le motivazioni scientifiche che hanno indotto le autrici a progettare e poi a realizzare il numero monografico di “Ricerche Storiche” dedicato a “La didattica della storia di genere: esperienze, metodologie, percorsi” (n. 2, 2019). Il contributo, tuttavia, si amplia a ripercorrere, per quanto in breve, la storia dell’istruzione delle donne dal Medioevo alla tarda Età Moderna, sottolineandone i nuclei tematici di maggiore interesse, gli snodi e le evidenze storiche, nel tentativo di porre l’attenzione sulla faticosa e frammentaria acquisizione degli strumenti culturali da parte delle donne nella società italiana delle epoche passate. Le autrici evidenziano le numerose agenzie formative, per così dire, del passato, valorizzando i percorsi individuali e collettivi della scolarizzazione che si snodarono lungo tracciati non istituzionali.

Parole chiave: Genere; Storia della scuola; Italia; Storia della cultura

Abstract

The paper traces the scientific motivations that led the authors to project and then to realize the monographic issue of “Ricerche Storiche” which title is “La didattica della storia di genere: esperienze, metodologie, percorsi” (n. 2, 2019). The article widens to retrace, albeit briefly, the history of women's education from the Middle Ages to the late Modern Age, highlighting the thematic focus more interesting, the articulations and the historical evidences, in an attempt to focus attention on the laborious and fragmented acquisition of cultural tools by women in the ancient Italian society. The authors highlight the numerous training agencies, so to speak, of the past, enhancing the individual and collective paths of schooling that developed along non-institutional paths.

Keywords: Gender; History of schooling; Italy; History of culture

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11219>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

¹ Abstracts disponibili nel sito della rivista, alla pagina http://www.ricerchestoriche.org/?page_id=1057. I paragrafi 1, 2 e 5 sono di Isabella Gagliardi; i nn. 3 e 4 di Aurora Savelli.

PERCHÉ SCEGLIERE DI DEDICARE UN LIBRO ALLA STORIA DELLE DONNE E ALLA DIDATTICA DELLA STORIA

Donne e scuola è un binomio che si presta a molteplici attribuzioni di senso e, dunque, a molteplici interpretazioni. Qui di seguito cercheremo di spiegare quale sia stata la nostra interpretazione e, quindi, quale sia stato il percorso che ci ha portato a immaginare e, poi, a realizzare il volume monografico di “Ricerche Storiche” (n. 2 del 2019) dedicato a storia di genere e didattica.

Il nostro interesse per il tema muove dai nostri studi specifici e dalla nostra volontà di non seccare il legame che intercorre tra studio e vita collettiva. Ci è stata chiara fin da subito la difficoltà sottesa al concepimento di questo libro. Provare a esplicitare - ricorrendo al racconto delle esperienze e delle riflessioni di chi è stato *engagé* nella didattica della storia di genere - il cambiamento di sguardo sull’insegnamento della storia determinato proprio dal rintracciare le potenzialità ermeneutiche insiste nel collocare gli studi di genere al centro della storia insegnata, corre il rischio di trasformarsi in una raccolta rapsodica di storie di impegni di minoranza. Farlo, poi, nel periodo storico in cui la disciplina si trova, almeno in Italia, in condizioni difficili sia per ragioni che stanno dentro la complessità “liquida” del presente e dei suoi turbinosi e ancora non adeguatamente razionalizzati cambiamenti, sia nel modo in cui gli storici scrivono la storia, decidendo quali siano gli assi importanti e significativi e quali invece, siano le riserve tollerabili, può apparire ancor più velleitario. A ciò si aggiunga la consapevolezza, nutrita da entrambe le curatrici di questo numero, di voler salvaguardare l’integrità e il significato della storia delle donne dalle mortificanti seduzioni delle mode intellettuali, laddove queste ultime erodono senso e valore alle cose reali finendo, per eterogenesi dei fini, addirittura per implementare tragicamente il già doloroso “matrix” in cui viviamo. Il “matrix” a cui mi riferisco, ben al di là dei proclami, delle quote più o meno rosate, degli studi di genere, richiede che si sfrondi la rappresentazione della nostra società e che si facciano i conti anche con le sue aberrazioni e, per esempio, con fenomeni quali l’uccisione delle donne (il cosiddetto “femminicidio”), il *mobbing* di genere nei posti di lavoro, il carico pesante indotto dalla quotidiana, pressante, richiesta di omologarsi provocata dalle gerarchie e che produce ingiustizia e, dunque, dolore vissuto dalle donne. Quel dolore sottile e forte come l’acciaio generato dalla prepotenza e da molto altro ancora, che non definisco, ma che è compreso all’interno della gamma, tutta in crescendo, delle pratiche di esclusione e di mortificazione perpetrate in ragione del genere.

A tutto ciò noi non abbiamo creduto di poter rispondere adeguatamente. Il nostro, piuttosto, è stato lo sforzo di mantenersi adese alla speranza, continuando a voler credere che il cambiamento sia possibile e che passi attraverso la cultura e, nel nostro caso specifico, la cultura storica, nonostante tutto. Governare l'alfabeto – e cito il titolo di un libro molto bello – per le donne è stata una conquista. E, al contempo, è stata una conquista capace di indicare una direzione ben precisa, in cui vale la pena continuare a investire e, ove necessario, a combattere: la scuola. Qui di seguito ripercorreremo alcuni fatti ed eventi, alcune problematiche relative all'istruzione delle donne che ci sono più familiari, visto che il *focus* della nostra ricerca insiste sul periodo compreso tra Medioevo ed Età Moderna, perché hanno costituito le ragioni fondanti la riflessione che ha determinato la scelta attestata dal volume di "Ricerche Storiche".

LA SCUOLA CHE FU, LE DONNE CHE FURONO TRA MEDIOEVO E PRIMA ETÀ MODERNA

Abbastanza trionfalmente Giovanni Villani a Firenze, in pieno Trecento, esaltava l'educazione dei giovani fiorentini, scrivendo che nelle scuole della sua città magnificata di "fanciulli e fanciulle che stanno a leggere" ve ne fossero "da otto a diecimila" (Villani, 1823, tomo VI, libri XI, cap. 94, p. 184). Villani non era nuovo a esagerazioni e, certamente, sappiamo che quelle cifre non sono realistiche. Ciò nonostante è significativo che parli anche di fanciulle, oltre che di fanciulli. Significativo ma non strano né incredibile perché Villani è fiorentino e in una città come Firenze dove gli *hommes d'affaires* sono il cuore dell'economia, i mercanti hanno bisogno di donne che siano in grado di leggere e, magari, anche di scrivere, per quanto rudimentalmente. Andiamo con ordine, però, per quanto possibile. Di scuole e di insegnamento diffuso se ne può parlare correttamente già dal XIII secolo ma è soltanto a partire dalla seconda metà del Trecento che i sistemi di governo cittadini iniziarono a ricorrere sistematicamente ai maestri d'abaco (in volgare) e ai lettori di grammatica e di logica. Furono soprattutto le città a vocazione mercantile che si preoccuparono dell'istruzione dei loro cittadini, tanto che la scuola di abaco funzionò da potente strumento di alfabetizzazione.

Tendenzialmente, però, gli allievi erano maschi. Ciò nonostante chiunque abbia un minimo di consuetudine con le carte dei mercanti, sa bene che non è raro incontrare tra i lacerti documentari costituiti dalle loro missive, lettere di donne: mogli, sorelle e in qualche caso anche madri che, nel periodo in cui il mercante di casa era altrove per

ragioni di lavoro, tenevano le redini dell'impresa. È il caso, per esempio, di Nette, moglie del mercante pratese Sandro Marcovaldi, uomo dalle velleità letterarie, e impegnato per la formazione elementare nella sua città tanto che il Comune di Prato, nel 1412, gli conferiva l'incarico di trovare un maestro per la scuola di grammatica². E, del resto, la sposa di un mercante facoltoso come Francesco di Marco Datini da Prato, imparava a leggere e scrivere grazie al notaio amico del marito, Lapo Mazzei, e da lui era erudita nella grafia mercantile, perché, come lamentava il Mazzei dando conto dei progressi di Margherita al marito lontano da casa, questa donna era più propensa a usare il modulo grafico tipico delle monache che quello dei mercanti. Peraltro, è interessante notare che la madre di Margherita, Dianora Gherardini, era invece capace di leggere e di scrivere (Murano, 2018, pp. xi-xiii). Ma, del resto, le lavoranti impiegate nel fondaco di Francesco di Marco, suo marito, sapevano leggere: in una epistola del 1386 che Margherita gli indirizzava, leggiamo che le donne della famiglia di un loro amministratore sanno leggere: "la mama e lla figliuola e quelle del fondaco e tutte l'altre leghono". La prassi mostra come le riserve avanzate da Paolo di Pace da Certaldo - "non istà troppo bene a una femina sapere leggere se già no la volessi fare monaca" - alla fine confliggevano con la realtà dei fatti, originata da esigenze funzionali non ignorabili (Balestracci, 2010, pp. 47 e 43). Come argomenta chiaramente Duccio Balestracci (2010) nel testo dedicato all'alfabetizzazione dei ceti più umili in epoca medievale, è l'istanza di comunicare con il marito lontano e di farne le veci in casa, vuoi perché egli è distante, appunto, vuoi perché è deceduto, che diventa necessità cogente per molte donne. È il caso di Dora del Bene da Firenze, che corrisponde epistolarmente con il consorte, vicario in Valdinievole, di Agneisa da Lucca, vedova e perciò costretta a compilare il libro di amministrazione familiare, o ancora le vedove fiorentine Giovannina Buonguglielmi, Francesca del fu Carlo Strozzi, Lisabetta del fu Niccolò Busini, Selvaggia del fu Filippo Strozze, e Bartolomea, orbata del consorte Tommaso Sacchetti o la senese Bartolomea, la perugina Lucrezia Citerna, già Borghigiani, monna Francesca da Arezzo che, improvvisamente restò da sola a mandare avanti l'albergo di famiglia posto sulle mura cittadine. La necessità di far vivere l'impresa comune persuase anche la bergamasca pizzicagnola Maddalena, ormai trasferitasi a Roma, a gestire personalmente la contabilità della bottega. Con la differenza che lei, al pari di Bianca degli Arcipreti da Perugia, non era capace di scrivere, e fu costretta a pagare chi scrivesse al posto suo (Balestracci, 2010, pp. 52, 55).

² Archivio Comunale di Prato, *Famiglie ammesse alla Nobiltà della città di Prato descritte nel presente registro con la data dei decreti della Deputazione sopra il Regolamento della Nobiltà, per l'ammissione in detta classe a forma della legge sopra tal materia del 1750*, pezzo n. 534, (847).

Se Paolo di Pace si rivolgeva agli uomini, gli unici veramente in grado di stabilire e determinare la qualità dell'istruzione o dell'ignoranza delle donne, non fece tuttavia i conti con le necessità indotte dagli affari o, comunque, dalla necessità di gestire l'economia familiare. È acclarato che il processo di alfabetizzazione in epoca medievale fosse "un'operazione connessa a processi difformi, caratterizzati da molteplici finalità" (Ferrari, Piseri, 2013); erano proprio tali processi a determinare le vie della scolarizzazione femminile.

Ovviamente, come sottolinea Luisa Miglio (2008), l'educazione impartita alle donne era funzionale alla formazione di una personalità capace di contrarre un matrimonio adeguato e, una volta ottenutolo, di gestire al meglio le incombenze di sposa e di madre. Peraltro, proprio in quest'ottica, l'abilità della lettura sembrò, ai tanti uomini che spiegarono ad altri uomini quali fossero i limiti e i contenuti dell'istruzione conveniente alle donne, preferibile alla competenza scrittoria. Consentendo alle donne di leggere racconti edificanti di santi e sante, si otteneva l'effetto di dotarle di strumenti che oggi definiremmo di "auto-aiuto" per il consolidamento del recinto morale all'interno del quale esse dovevano albergare. Introdurre la norma è il sistema migliore per ottenerne il rispetto. Non a caso gli uomini di chiesa investiti del ruolo di guide spirituali – e bastino i nomi eccellenti di Giovanni Dominici e di Antonino Pierozzi, più noto come sant'Antonino – furono prodighi di pie suasioni con cui invitarono le loro discepole a leggere la Scrittura, le vite dei santi, i libelli devozionali e ascetici (Sant'Antonino, 1839, per esempio nella quarta lettera a Dada, p. 81). Persino san Bernardino da Siena, notoriamente non molto morbido con il pubblico femminile, nelle prediche del 1427 a Siena esortava le donne a fare come la Vergine Maria. Richiamando alla memoria delle sue uditrici le attestazioni iconografiche della Madonna Annunciata colta dall'arcangelo Gabriele con il libro in mano, argomentava che, quando il messo divino la raggiunse, Maria non si trovava alla finestra per curiosare in strada, né era intenta a qualche esercizio vano, bensì era chiusa in camera sua e leggeva "per dare esempio a te fanciulla, che mai tu non abbi diletto di stare né a uscio né a finestra". Le fanciulle in grazia di Dio e dalla buona reputazione stanno in casa, pregano e, se sanno leggere, leggono "cose sante e buone" (San Bernardino, 1854, p. 434; Balestracci, 2010, p. 48).

Nonostante tutte le necessità è però certo che, in questo periodo storico e anche in aree altamente alfabetizzate come la Toscana, il numero delle donne capaci di leggere e di scrivere correntemente fosse nettamente inferiore rispetto a quello degli uomini. Già Carla Frova (2019) ha autorevolmente scritto che l'alfabetizzazione delle donne era

più che altro collegata a percorsi informali, attivati grazie alla vicinanza di persone alfabetizzate. Generalmente si trattava di familiari: la madre, il padre, i collaboratori del marito (come nel caso di Lapo Mazzei e Margherita Datini) o, molto più avanti nel tempo, prostitute esperte, come quella Nerea che, all'inizio del Seicento, istruiva la giovane Caterina Vannini da Siena, avviata precocemente al mercimonio di se stessa, dotandola almeno dei rudimenti della scrittura (Niccoli, 2011). Le tracce di donne nelle scuole medievali sono estremamente rare – è ancora Carla Frova a chiarirlo bene – ciò nonostante si incontrano sia le allieve, sia le maestre. La metodica pedagogica dell'epoca contempla una netta separazione tra le abilità della lettura e della scrittura e, poiché prima si imparava a leggere e poi a scrivere, è estremamente diffuso il caso delle studentesse che fossero messe nelle condizioni di dover abbandonare il percorso degli studi prima di aver imparato a scrivere. Ma, del resto, ciò accadeva anche ai maschi.

Diverso era il percorso di acculturazione delle donne che pronunciavano (volenti o nolenti) i voti religiosi. Una suora (ma anche una terziaria) deve saper leggere, altrimenti non è nelle condizioni di poter pregare, ma su queste ultime esperienze non mi soffermerò in questa sede. La scuola non era, in definitiva, pensata per le donne, e donne colte quali Christine de Pizan, Costanza da Varano, Tullia d'Aragona, Ippolita Sforza, Dorotea Bucca, Vittoria Colonna, Isabella d'Este, Cecilia Gonzaga, Battista Malatesta e Veronica Gambara restano eccezioni alla regola (Lirosi, 2015).

Tutto ciò considerato, tuttavia, un livello medio basso di istruzione, almeno nel Tardo Medioevo e nella prima Età Moderna, accresceva l'attrattiva delle donne da maritare. Almeno saper leggere le lettere del proprio sposo lontano, tenere in ordine i conti dell'economia domestica alla bisogna, non farsi ingannare da chi si destreggiava bene con parole e numeri, erano considerati pregi. Tant'è che, almeno per le fiorentine, era d'uopo completare il proprio corredo sponsale con il cosiddetto "libriccino da donna", un testo di carattere religioso e moraleggiante. Ve ne erano di molti tipi, da quelli eleganti e sontuosi - per esempio il "libriccino di donna choverta di brochato chon serami d'ariento" dei Tornabuoni, il "libriccino di donna bellissimo" ricordato nel libro di conti di Vespasiano di Bisticci (Deprano, 2018, p. 258; Boschetto, 2004, p. 206) o il libriccino, nient'affatto particolare, rilegato nel 1487 da ser Angnolo Ferrini di Empoli (Tordi, 1909, p. 189) - a quelli di fattura assai più semplice ma, come sosteneva Christian Bec, ormai molti anni fa, si trattava di libri oggetto e non di libri propriamente detti: una sorta di *status symbol* cui era difficile rinunciare (Bec, 1984, p. 25) e, dunque, niente ci dicono sul livello di alfabetizzazione delle spose che li portavano con sé.

Tagliamo fuori dal nostro discorso gli estremi in alto e in basso, cioè le donne letterate e raffinate passate alla storia e, all'altro lato, le analfabete totali. Alcune appartenenti alla prima tipologia erano giudicate eccentriche dai loro contemporanei e valga per tutte il caso della facoltosa fiorentina Alessandra Scala, morta vedova in convento a Firenze nel 1506 e già allieva di Agnolo Poliziano dal quale era stata erudita nel greco (Brown, 1979, pp. 210-212 e 245-247; Balestracci, 2010, p. 44). Pur tagliando via gli estremi non è facile percepire chiaramente il rapporto tra le donne e l'istruzione. La percentuale di bambine e ragazze che andavano a scuola è sicuramente inferiore rispetto alla percentuale dei bambini e dei ragazzi. Inferiore ma non irrisoria, specialmente nelle città toscane: trovo molto convincente l'analisi effettuata da quegli studiosi, tra i quali Duccio Balestracci che, pur con tutte le cautele del caso, si sono espressi in modo tale da far presumere che la numerosità delle donne dotate di competenze alfabetiche non fosse minimale. Il fatto stesso che esistano delle maestre, attestate in Italia, Francia e Inghilterra a partire dal Trecento, è un indizio interessante e piuttosto esplicito. Persone appartenenti ai ceti mediani, spesso figlie, sorelle o mogli di mercanti e di maestri che trovavano un mezzo di sostentamento non disprezzabile (Frova, 2019). Presenze destinate ad aumentare dal Trecento al Cinquecento, fino alle cinquecentesche scuole di dottrina cristiana dove le maestre insegnavano catechismo, cucito e lettura (Grendler, 1991, pp. 112-113). E se è del tutto ragionevole ipotizzare, come scriveva in un suo bel libro Luisa Miglio, che la preclusione all'insegnamento di alto livello nei confronti delle donne, private della possibilità di conoscere il latino e il greco, non fosse vissuta come una privazione (Miglio, 2008, p. 65), è probabilmente vero che tra le donne fosse più comune l'abilità della lettura che della scrittura e - lo sottolineava Gabriella Zarri (1990, p. 36) - forse la moltiplicazione delle immagini di Madonne assortite nella lettura nel periodo a cavallo tra Quattro e Cinquecento, può essere interpretata anche come una sorta di legittimazione dell'accesso alla lettura da parte delle donne.

In ogni caso tra Medioevo ed Età Moderna la dimensione più diffusa dell'alfabetizzazione era quella domestica: dai precettori utilizzati dalle famiglie più abbienti e raffinate, fino ai passaggi di sapere veicolati dalla prossimità degli affetti. Madri, sorelle, zie che insegnavano alle figlie o, come nel caso di Nerea evocata a proposito di Caterina Vannini, prostitute che s'improvvisavano efficaci "mediatrici culturali" (Fantini, 1996, p. 60; Evangelisti, 1992, in particolare pp. 189-191).

È tra XV e XVIII secolo che si svilupparono altri e differenziati percorsi dell'istruzione femminile, coerenti alle "funzioni e mansioni che le donne sono

chiamate a svolgere a seconda dei ceti di provenienza”, come efficacemente sintetizzava Gabriella Zarri (2000, p. 147), enfatizzandone tuttavia la connessione profonda con i più vasti processi culturali e sociali che avrebbero determinato anche le condizioni giuste per la trasformazione del ruolo delle donne nella società.

LA LUNGA ETÀ MODERNA: PER NON “COMMENDARE L’AGNELLO AL LUPO”

Differenziazione dunque di percorsi, a seconda dei ceti di appartenenza; ma anche differenziazione dei luoghi dove si impartiva l’istruzione. Ma è di *istruzione* che si deve scrivere, o piuttosto di *educazione*, di un intervento cioè che mirava al disciplinamento e al controllo in una cornice generale in cui per le donne sembravano chiudersi molti spazi e molte opportunità? Il Concilio di Trento rappresentò una cesura profonda rispetto ai modelli educativi del passato, poiché dette avvio ad un progetto pedagogico prescrittivo, che richiedeva alle donne soprattutto disciplina, obbedienza, controllo delle passioni e nel quale i contenuti religiosi apparivano preponderanti (Zarri, 1996).

Pochissime furono le donne che riuscirono ad accedere ad una laurea, come Elena Lucrezia Cornaro, veneziana nata nel 1646, che si laureò in Filosofia a Padova nel 1678; o Maria Pellegrina Amoretti, che si addottorò nel 1777 a Pavia in *utroque iure* (si tratta di casi molto noti, per i quali si rinvia alla bibliografia presente nell’utile sintesi di Liroso, 2015, pp. 34-35). Qualche altro nome si potrebbe aggiungere per ricordare percorsi che mostrano alcuni elementi comuni: un *humus* familiare assai colto e pronto ad investire nell’istruzione anche delle figlie femmine (dato niente affatto scontato); una notevole capacità di resistenza a vessazioni e umiliazioni. Ad Elena Lucrezia Cornaro, per esempio, non venne concessa la laurea in teologia né l’insegnamento; Maria Pellegrina Amoretti, prima dell’approdo a Pavia, fu rifiutata dall’Università di Torino. Nella trattatistica del tempo il programma educativo previsto per le donne era finalizzato ad un’unica mèta: la formazione di una buona madre di famiglia, “ammaestrata nelle cose della fede e della religione cristiana”, per riprendere un passaggio dell’*Instruzione a’ padri* del sacerdote milanese Giovanni Pietro Giussani (1552?-1623), coadiutore di Carlo Borromeo. L’apprendimento delle bambine, scrive Giussani, doveva essere limitato alla lettura, per consentire l’accesso ai libri devoti e la recita degli uffici divini; non dovevano poi mancare cucito e tessitura, “esercizi propri delle donne”. E, soprattutto, era fortemente raccomandato che il luogo

dell'apprendimento fosse il recinto protetto delle pareti domestiche, grazie al quale le allieve potevano evitare il contatto con quelle maestre "di mala condizione" che impartivano lezioni a pagamento nelle loro abitazioni. Era la casa, insomma, ad assicurare la più attenta sorveglianza; e se l'educazione domestica non fosse stata per la famiglia praticabile, meglio affidarsi allo spazio sicuro dei monasteri, senza rischiare di "commendare l'agnello al lupo" (Giussani, 1603, cap. XVIII).

Un programma solo di poco corretto era previsto per le donne di ceto medio, per le quali Silvio Antoniano (1540-1603) raccomandava anche di saper "un poco scrivere"; mentre per le nobili, destinate ad essere madri di famiglie cospicue, si poteva pensare ad impartire anche i primi rudimenti ed operazioni dell'aritmetica, che potevano tornare utili nella gestione dei patrimoni familiari. Invece, continuava l'Autore, "che imparino le lingue, e sappiano perorare e poetare" non era ritenuto né opportuno né utile. La conclusione del Nostro era perentoria: che le donne accettassero di buon grado mansioni e ruoli muliebri lasciando "agli uomini quelli del sesso virile" (Antoniano, 1852, libro terzo, cap. LXVI).

Non c'è bisogno di sottolineare quanto, dietro a queste prescrizioni, stesse un'immagine della donna come soggetto biologicamente fragile, emotivamente instabile, permeabile a pericolosi richiami. La natura, scrisse Fray Luis de León ne *La perfecta casada* (1583) "non fece la donna buona e onesta e adatta per lo studio delle scienze né per le questioni complicate, ma per la sola occupazione semplice e domestica, per questo la limitò nell'intendere" (cit. in Liroso, 2015, p. 19). Il timore era che, attraverso letture poco opportune, una donna si potesse insuperbire o che la sua cultura si prestasse a veicolare frequentazioni, pensieri, aspettative, "fiamme occulte" (qui ancora da Antoniano) pericolose.

A nutrire un progetto educativo così angusto ben si prestavano letture di vite di uomini e donne illustri che indicavano quali fossero gli *exempla* da seguire, testi in cui l'esemplarità si misurava sulla capacità dei biografati e delle biografate di porsi come modello di agire cristiano, di raggiungimento ed esercizio di *virtutes*, in linea con le prescrizioni e le aspettative di una Chiesa militante. Non sorprenderà sapere che nel periodo 1600-1630 furono 155 le vite di santi, beati, venerabili e in fama di santità pubblicate; 38 quelle della Vergine, mentre solo 14 furono le opere dedicate a donne laiche (come mostra il repertorio di testi a stampa posto in appendice al volume Zarri, 1996b; cfr. anche Savelli, 2019). In ogni caso, anche per le laiche, è opportuno parlare di agiografie più che di biografie.

La Chiesa individuava comunque sia nelle donne di tutti i ceti sociali un anello

di congiunzione efficace per la trasmissione e la diffusione del messaggio religioso, lo strumento per avvicinare marito e figli alle virtù cristiane attraverso una condotta esemplare. Questo innescava un bisogno sociale nuovo di istruzione, con percorsi differenziati a seconda delle gerarchie sociali ma anche delle tradizioni locali (Novi Chavarria, 2007; Zarri, 2000). Nel corso dell'età moderna – e fu questo senz'altro uno degli elementi di maggior novità – su questo fronte si consolidarono esperienze di congregazioni femminili attive soprattutto tra le bambine povere, il cui impatto per la diffusione di un'istruzione popolare femminile che latamente possiamo definire 'primaria' non deve essere sottaciuto: si pensi alle Orsoline, alle Maestre Pie, o alla Compagnia delle Figlie della Carità. Il regolamento delle Maestre Pie, sorte per iniziativa di Rosa Venerini (1656-1728), si muoveva su un binario consolidato e tradizionale, prevedendo, oltre all'insegnamento della dottrina cristiana, che tutte le allieve sapessero leggere, e riservando l'apprendimento della scrittura solo a quelle che aspiravano a divenire maestre o a farsi religiose (Lirosi, 2015, p. 13). L'educazione impartita era caratterizzata dalla trasmissione di saperi pratici, di "arti donnesche", che a lungo identificheranno il ruolo femminile, e da una formazione semplificata e limitata ai rudimenti della lettura, lettura il cui scopo era, oltre all'educazione religiosa, l'interiorizzazione dei valori di modestia, pudicizia e buoni costumi (Boccadamo, 1996; per l'esperienza umbra, con l'analisi della diffusione capillare nel territorio delle Maestre Pie, Chiacchella, 2007). Il programma educativo delle Orsoline conteneva invece elementi innovativi, come l'insegnamento della calligrafia e dello stile epistolare, la matematica, la musica, la pittura e la danza (Novi Chavarria, 2007, p. 25).

In età post-tridentina si diffusero anche educandati e conservatori non sottoposti a clausura formale, alcuni espressamente riservati a fanciulle nobili (si pensi a Villa La Quiete a Firenze, su cui Franchini, 1987; Macchietti, 1994; Gagliardi, 2014); altri destinati a figlie di maestri dell'una o dell'altra corporazione; altri ancora rivolti al recupero di orfane o di donne periclitanti. Sani (2007) ricorda come la parola 'conservatorio' rinvii a realtà molto diverse: sia luoghi pii preposti all'accoglienza di donne bisognose d'aiuto, sia comunità femminili caratterizzate da vita conventuale ma senza professione di voti. In ogni caso la fascia di 'utenza' alla quale queste realtà si rivolgevano era molto ben definita e la loro presenza nel panorama dell'istruzione femminile era destinata a durare molto a lungo. È merito di Gabriella Zarri (2000) l'aver individuato quanto fosse esteso il fenomeno del "terzo stato" delle donne, in sostanza la realtà di oblate che senza pronunciare voti solenni trovavano nella vita e nell'insegnamento nei conservatori un'alternativa al matrimonio e alla clausura e una

forma di autonomia, oltre che di legittimazione sociale.

Il monastero, in questo panorama frastagliato e differenziato, continuò, come nel Medioevo, a giocare un suo ruolo. In Toscana diversi furono gli ordini religiosi impegnati su questo fronte dell'educazione femminile: dalle agostiniane alle benedettine, dalle domenicane alle francescane, come mostrano le carte pubblicate in Bianchi (2012b, secondo volume). Una bibliografia molto ricca ha ormai messo in luce come i monasteri fossero luoghi dove monache istruite erano protagoniste di raffinate elaborazioni culturali, come poetesse o musiciste, copiste o miniaturiste, autrici di testi spirituali, artiste, fino all'esercizio della farmacopea e alle dissertazioni in filosofia (G. Pomata, G. Zarri, 2005). I monasteri, profondamente interconnessi alla vita della città di cui spesso costituivano motivo di vanto, potevano essere luoghi culturalmente molto vivaci. Accoglievano bambine le cui famiglie erano in grado di pagare una retta anche consistente, ed erano dunque rivolti ai ceti sociali più elevati. Le giovani "in educazione" erano sicuramente avviate alla lettura, non necessariamente alla scrittura, essendo loro richiesto solo di saper firmare. I numeri delle fanciulle educate in monastero, almeno in alcune città, non sono irrilevanti: a Bologna a fine Cinquecento si contavano circa 240 educande su una popolazione di circa 59.000 abitanti; a Napoli, nel 1666, 247 educande in 31 monasteri (Novi Chavarria, 2007).

Certo, occorrerà tenere in conto anche luoghi 'altri', non espressamente preposti all'educazione/istruzione, ma che consentivano a donne di rango di raggiungere elevati gradi di acculturazione. Gentildonne letterate non solo si rivelarono raffinate epistolografe, ma poetarono e dissertarono, con buona pace dei trattatisti. A Siena nel 1654, sotto la protezione della granduchessa Vittoria della Rovere, fu istituita l'Accademia delle Assicurate, costituita da sole donne (Paoli, 2012); e sarà proprio una senese, Aretafila Savini de' Rossi, membro dell'Accademia di Arcadia, a scrivere nel 1712 una *Apologia in favore degli studii delle donne*, dove sostenne che il talento poteva riguardare uomini e donne, e che l'istruzione non solo non traviava ma rendeva le donne ancor più buone mogli e buone madri. Lo spazio domestico, in fin dei conti, anche per Aretafila restava quello che spingeva a coltivare il talento e i percorsi, molto differenziati, dell'apprendimento e dell'attività culturale.

TRA SETTE E OTTOCENTO: PER UNA "NOVELLA GENERAZIONE"

Nel 1872 Gesualda Malenchini Pozzolini scriveva al figlio rimasto vedovo per esortarlo a tenere in conto, nella scelta della seconda moglie, due giovani non molto

ricche di denari ma certamente di istruzione. Nella sua lettera Gesualda, che insieme alle figlie tenne un salotto a Firenze e si dedicò con impegno all'istruzione popolare in una piccola comunità rurale, scrisse che le giovani erano dotate di "robustezza fisica" e che erano "assai istruite", conoscendo e parlando il francese e l'inglese. Queste doti, secondo Gesualda, contavano più di molte ricchezze, tenendo anche conto del costo dell'istruzione a giornata per i figli (Savelli, 2014, p. 105). La lettera di questa esponente di una colta e agiata borghesia fiorentina è eloquente testimonianza - moltissime altre se ne potrebbero portare - del valore nuovo socialmente riconosciuto all'istruzione femminile.

La questione peraltro, ai primordi dello Stato unitario, era ancora ben al di là dall'essere risolta: la legge Casati del 1859 aveva riconosciuto, almeno per l'istruzione elementare, il principio della parità dei sessi, ma circa il prosieguo del percorso di studi, per le donne era prevista solo la possibilità di divenire maestre frequentando le Scuole Normali (Soldani, 1989 e 1993). Professione oblativa, quella di maestra, perfetta per far riflettere quelle virtù femminili di cui il senatore Raffaello Lambruschini aveva parlato durante il quarto congresso pedagogico (Firenze, anno 1864): "eserciti la donna il benefico potere che Dio le concesse, là regni, là essa sia ad un tempo e madre per affetto, maestra sagace, e instancabile mediatrice delle malattie di questo nostro misero cuore. Là ella prepari alle belle sorti che l'aspettano la novella generazione [...]" (in Covato, 2012, p. 166). Pazienza, capacità di abnegazione, mansuetudine, generosità e compassione costituivano le doti che l'esercito di maestre del nuovo Stato si preparava mettere in campo, tra diffidenza e difficoltà, comunque riuscendo a raggiungere anche le più sperdute comunità rurali, e affrontando tutto il disagio che il rispetto di regole morali rigidissime imponeva, come a tutte insegnò il suicidio nel 1886 della maestra Italia Donati, accusata di essere l'amante del sindaco di Lamporecchio dove insegnava. Per molte ragazze essere maestra rappresentò l'unica possibilità per conquistare, oltre che ruolo sociale, autonomia economica.

Certo, mancava al nuovo Stato qualsiasi progetto relativo all'istruzione secondaria femminile, e resteranno attivi a lungo conservatori ed educandati gestiti da oblate e religiose, ostili a qualsiasi forma di controllo e ispezione ministeriale sul loro operato e ai quali i notabili continuavano ad affidare le proprie figlie, difendendo il modello dell'internato a salvaguardia dell'onore delle fanciulle. Soprattutto - ed è forse quello che più colpisce e che costituisce un elemento di lungo periodo e di congiunzione con l'età moderna - mancava nel dibattito pubblico qualsiasi riferimento all'istruzione e allo studio come via di arricchimento, crescita e realizzazione personale

e professionale, e qualsiasi riflessione di respiro sul tema. La retorica della buona madre di famiglia, dalla condotta esemplare, era ancora quella dominante, e profondamente interiorizzata dalle donne; attraverserà tutto il lungo Ottocento, intrisa di fede patriottica. Se in età moderna la Chiesa aveva investito le donne di una missione moralizzatrice dei costumi e di 'riconquista' alla religione della società e delle famiglie, il Risorgimento affiderà loro una missione altrettanto ambiziosa: essere parte attiva nella costruzione degli Italiani (da buone madri buoni cittadini) e nel processo di alfabetizzazione dei ceti popolari.

Vi sono anche innegabili elementi di novità rispetto alla situazione frammentaria, e popolata da moltissimi attori e realtà educative (la maggior parte dei quali religiosi), che abbiamo visto in opera in antico regime. Il quadro, a dire il vero, aveva cominciato a movimentarsi già dal periodo francese, quando la questione 'istruzione' aveva subito una forte accelerazione: erano stati soppressi gli educandi presso i monasteri, ed erano nati collegi laici finanziati dal governo, come il Collegio reale delle fanciulle fondato a Milano da Napoleone (Bianchi, 1997). Secondo Bianchi in questo campo più che in altri "è possibile cogliere i tratti di una vera e propria rivoluzione del costume, di un cambiamento radicale e profondo delle modalità di formazione delle ragazze, che va ben al di là delle pur significative trasformazioni istituzionali, ed investe in primo luogo la visione antropologica, il ruolo della donna e il rapporto tra i sessi, all'interno della famiglia e nei rapporti sociali" (Bianchi, 2012a, p. 22).

Esperienze, quelle napoleoniche, che lasceranno il segno, e alle quali per esempio ci si richiama con la fondazione a Firenze dell'Istituto Regio della Santissima Annunziata (1824), cui Silvia Franchini ha dedicato una importante monografia, mostrando - e si semplifica qui fortemente - quanto l'Istituto attraesse notabili di tutta Italia e quanto l'istruzione fosse ormai elemento di distinzione sociale, pur nel permanere di elementi di rigidità nei modelli di vita delle educande (Franchini, 1993). Di più, al di là di ciò che si muove - naturalmente con percorsi e intensità molto differenziate a seconda dei diversi Stati italiani - a livello di iniziativa pubblica, cambia a cavallo tra Sette e Ottocento il valore attribuito all'istruzione femminile, facendosi sempre più diffusa l'esigenza di sottrarre le donne all'ignoranza e alla superstizione. Basti pensare all'attenzione che al tema riserva la rivista "Antologia" di Giovan Pietro Vieusseux (Franchini, 1993, pp. 27 sgg.), o all'appassionata lettura tenuta all'Accademia dei Georgofili dall'abate Raffaello Lambruschini, che chiedeva alle donne "bennate" di farsi protagoniste di un processo di alfabetizzazione popolare dato che "la piega che

han preso i nostri costumi” non consentiva più alla donna di “essere unicamente la custode e l’artefice dell’ordine domestico e del domestico ben essere” (Lambruschini, 1834). Fu un appello che molte raccolsero, imparando a condividere esperienze e difficoltà, e combattendo, insieme alle maestre, la battaglia contro l’analfabetismo.

SERBARE IL RACCONTO, STUDIARE LA STORIA

Il caleidoscopico percorso dell’istruzione delle donne sembra paradigmatico ed esemplificativo del fatto – per citare Joan Scott (2007) – che la storia delle donne costituisce di per sé una sfida tanto alla pretesa della “storia” di creare un veritiero racconto unitario, sia all’esistenza – che si vorrebbe di per sé autonoma e completa – del soggetto della storia. La storia delle donne non può essere storia delle minoranze, se la demografia ha un senso. Eppure, la storia delle donne – ed è chiarissima in questo senso la metodica del percorso conoscitivo appena richiamato per l’alfabetizzazione – non di rado utilizza i procedimenti euristici e le metodiche d’indagine tipiche della storia delle minoranze a causa della difficoltà insita nell’oggetto stesso dell’indagine. Allora pensare di problematizzare l’approccio allo studio della storia ribaltandone le priorità tradizionali può acquistare un significato di crescita della consapevolezza critica di non poco rilievo. La storia delle donne è il destrutturante e scomodo *alias* che svela di per sé la funzione di costruzione dell’identità, sia essa nazionale, che di civiltà o di quant’altro ancora si voglia, che seduce e spesso coarta la narrazione storica. Ignorare le donne nel passato può diventare il retro-pensiero pericoloso a cui si appigliano le teorie e le prassi della delegittimazione. Quindi, in definitiva, valeva la pena provare a giocare una partita a carte scoperte o, in alternativa, valeva la pena di insistere sulla nudità del re. Questa è stata la ragione suprema della scelta, almeno della nostra.

RIFERIMENTI

- Antoniano, S. (1852). *Dell’educazione cristiana e politica de’ figliuoli* (libri 3). Tip. della Casa di correzione, 1852
- Balestracci, D. (2010). *Ciliastro che sapeva leggere. Alfabetizzazione e istruzione nelle campagne toscane alla fine del Medioevo (XIV-XVI secolo)*. Pacini.
- Bec, Ch. (1984). *Les Livres des Florentins (1413-1608)*. Olschki.
- Bianchi, A. (1997). *Alle origini di una istituzione scolastica moderna: le case*

- d'educazione per fanciulle durante il Regno Italico (1805-1814). *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 4, 197-206.
- Bianchi, A. (2012a). *Sullo stato dei lavori del progetto di ricerca "Per un Atlante storico dell'istruzione in Italia"*, in A. Bianchi (Cur.), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Da Milano a Napoli: casi regionali e tendenze nazionali. I. Studi* (pp. 5-27). Editrice La Scuola.
- Bianchi, A. (Cur.) (2012b). *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Da Milano a Napoli: casi regionali e tendenze nazionali* (2 voll.). Editrice La Scuola.
- Boccadamo, G. (1996). Istruzione ed educazione a Napoli tra il Concilio di Trento e l'espulsione dei Gesuiti. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 3, 25-52.
- Boschetto, L. (2004). Una nuova lettera di Giannozzo Manetti a Vespasiano di Bisticci. Con alcune considerazioni sul commercio librario tra Firenze e Napoli a metà Quattrocento. *Medioevo e Rinascimento*, 18 n.s. 15, 175-206.
- Brown, A. (1979). *Bartolomeo Scala, 1430-1497. Chancellor of Florence*. Princeton, N.J.
- Chiacchella, R. (2007). Per una storia dell'istruzione femminile in Umbria. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 14, 141-150.
- Covato, C. (2012). Maestre d'Italia. Uno sguardo sull'Italia liberale. *Storia delle donne*, 8, 165-184.
- Deprano, M. (2018). *Art patronage, family, and gender in Renaissance Florence. The Tornabuoni*. Cambridge University Press.
- Evangelisti, C. (1992). "Libelli famosi": processi per scritte infamanti nella Bologna di fine '500. *Annali della Fondazione Luigi Einaudi*, 181, 181-239.
- Fantini, M.P. (1996). La circolazione clandestina dell'orazione di Santa Marta: un episodio modenese. In G. Zarri (Cur.), in *Donna, disciplina, creanza cristiana dal XV al XVII secolo. Studi e testi a stampa* (pp. 45-66). Edizioni di Storia e Letteratura.
- Ferrari, M., Piseri, F. (2013). Scolarizzazione e alfabetizzazione nel Medioevo italiano. *Reti Medievali Rivista*, 14-1 <http://rivista.retimedievali.it>
- Franchini, S. (Cur.) (1987). Internato ed educazione per "signorine". In I. Porciani (Cur.), *Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Mostra documentaria e iconografica, Siena, 14 febbraio-26 aprile 1987 (pp. 81-129). Tipografia Il Sedicesimo.
- Franchini, S. (1993). *Élites ed educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento. L'Istituto della SS. Annunziata di Firenze*. Olschki.

- Frova, C. (2019). Maestre e scolare. Tracce di percorsi scolastici di donne nell'Italia del tardo Medioevo e nel primo Rinascimento. *Mélanges de l'École française de Rome*, 131-2, 285-295.
- Gagliardi, I. (2014). *Fede e scienza a Villa La Quiete: Eleonora Ramirez de Montalvo e l'istruzione delle giovani fiorentine*. In *L'altra metà del cielo. Sante e devozione privata nelle grandi famiglie fiorentine nei secoli XVII-XIX* (pp. 155-159). Sillabe.
- Giussani, G.P. (1603). *Istruzione a' padri, per saper ben gouernare la famiglia loro*. Appresso la Compagnia de Tini, & Filippo Lomazzo.
- Grendler, P.F. (1991). *La scuola nel Rinascimento italiano*. Laterza.
- Lambruschini, R. (1834). *Sull'utilità della cooperazione delle donne bennate al buon andamento delle scuole infantili per il popolo*. Stella.
- Lirosi, A. (2015). *Libere di sapere. Il diritto delle donne all'istruzione dal Cinquecento al mondo contemporaneo*. Edizioni di Storia e Letteratura.
- Macchietti, S.S. (1994). Eleonora Ramirez Montalvo per il rinnovamento dell'educazione femminile nel Seicento. In *Educazione, scuola e formazione docente. Studi in onore di Enzo Petrini* (pp. 201-212). Del Bianco Editore.
- Miglio, L. (2008). *Governare l'alfabeto. Donne, scrittura e libri nel Medioevo*. Viella.
- Murano, G. (Cur.). (2018). *Autographa. 1. Donne, sante e madonne (da Matilde di Canossa ad Artemisia Gentileschi)*. La Mandragora.
- Niccoli, O. (2011). "Il mio ritratto che vedo di continuo": immagini e visioni tra Cinque e Seicento. In G. Dall'Olio, A. Malena, P. Scaramella (Cur.), *La fede degli italiani. Per Adriano Prosperi* (pp. 307-313). Edizioni della Normale.
- Novi Chavarria, E. (2007). L'educazione delle donne tra Controriforma e riforme. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 14, 17-28.
- Paoli, M.P. (2012). A veglia e in accademia. Le letterate senesi (secoli XVI-XVIII). In A. Savelli, L. Vigni (Cur.), *Una città al femminile. Protagonismo e impegno di donne senesi dal medioevo a oggi* (pp. 87-112). Nuova Immagine.
- Pomata, G., Zarri, G. (Cur.) (2005). *I monasteri femminili come centri di cultura fra Rinascimento e Barocco*. Edizioni di Storia e Letteratura.
- San Bernardino (1854). *Le Prediche Volgari di san Bernardino da Siena dette nella Piazza del Campo l'anno MCCCCXXVII ora pienamente edite da Luciano Banchi* (Vol. 2). Tipografia all'insegna di S. Bernardino.
- Sani, F. (2007). I Conservatori toscani in età medicea. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 14, 151-176.
- Sant'Antonino (1839). *Lettere di sant'Antonino arcivescovo di Firenze precedute dalla sua vita*

- scritta da Vespasiano fiorentino [ed. T. Corsetto]. Tipografia Barbera, Bianche e C.
- Savelli, A. (2014). Gesualda Malenchini Pozzolini e le sue figlie: «indivisibili come sorelle». *Rassegna storica toscana*, 60 (1), 95-112.
- Savelli, A. (2019). Pratiche di devozione e di governo: appunti su una biografia di Caterina Medici Gonzaga (1593-1629). In M.T. Guerrini, V. Lagioia, S. Negruzzo (Cur.), *Nel solco di Teodora. Pratiche, modelli e rappresentazioni del potere femminile dall'antico al contemporaneo* (pp. 166-179). Franco Angeli.
- Scott, J.W. (2007). La storia delle donne. In P. Burke (Cur.), *La storiografia contemporanea* (pp. 51-79). Laterza.
- Soldani, S. (Cur.) (1989). *L'educazione delle donne: scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*. Franco Angeli.
- Soldani, S. (1993). Nascita della maestra elementare. In S. Soldani, G. Turi (Cur.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. I. La nascita dello Stato nazionale* (pp. 67-129). Il Mulino.
- Tordi, D. (1909). Ser Agnolo Ferrini legatore d'incunaboli (1473-1488). *La Bibliofilia*, 11, n. 5/6, 182-190.
- Villani, G. (1823). *Cronica di Giovanni Villani a migliore lezione ridotta coll'aiuto de' testi a penna*. Per il Magnani.
- Zarri, G. (1990). *Le sante vive. Profezie di corte e devozione femminile tra '400 e '500*. Rosenberg & Sellier.
- Zarri, G. (1996a). Donna, disciplina, creanza cristiana: un percorso di ricerca. In G. Zarri, *Donna, disciplina, creanza cristiana dal XV al XVII secolo. Studi e testi a stampa* (pp. 5-19). Edizioni di Storia e Letteratura.
- Zarri, G. (1996b). *Donna, disciplina, creanza cristiana dal XV al XVII secolo. Studi e testi a stampa*. Edizioni di Storia e Letteratura.
- Zarri, G. (2000). *Recinti. Donne, clausura e matrimonio nella prima età moderna*. Il Mulino.