

# Pedagogia al maschile Educazione al femminile?

WINFRIED BÖHM

Docente di Pedagogia emerito dell'Università  
di Würzburg - Germania



**E**siste una educazione “di genere”? Si tratta di una di quelle domande per le quali è possibile, e doveroso, offrire una considerazione a partire da una duplice prospettiva. Da una parte, la si può intendere in senso puramente descrittivo-constatativo, così che la risposta deve tendere a stabilire come qualcosa effettivamente avvenga e come stiano le cose in proposito. Dall'altra parte, è possibile intenderla come domanda pedagogica anche in senso prescrittivo-normativo, così che la risposta non può essere pura affermazione e descrizione di fatti, bensì piuttosto deve contenere e fondare i criteri secondo cui l'educazione e la formazione dell'uomo dovrebbero svolgersi, se debbono essere legittimati pedagogicamente e non determinati soltanto da poteri altri (extrapedagogici). La prima prospettiva viene solitamente definita in senso stretto di “scienza dell'educazione”, la seconda come “pedagogica”.

Questa duplicità interna delle questioni pedagogiche è data dal fatto che l'educazione e la formazione dell'uomo non si presentano ai nostri occhi come una realtà chiaramente definita. Al contrario, definiamo educazione, o meglio formazione, una determinata parte del comportamento umano e dell'agire sociale, poiché proprio a questo comportamento, e/o azione, attribuiamo il significato di educazione e formazione sulla base

di una interpretazione, ovvero di una teoria. Nessuno potrebbe dire di sé o di altri che egli sia stato educato o formato, oppure che si educi e si formi, se non dispone di una tale teoria o interpretazione, sebbene di questa egli sia più o meno, o addirittura per nulla consapevole.

Anche la domanda se esista una formazione dell'uomo diversa secondo i generi può e deve essere colta secondo questo doppio senso, così che essa da una parte si orienta verso la *quaestio facti* se vi sia stata nella storia ed eventualmente vi sia ancora oggi effettivamente una formazione differenziata secondo il genere, dall'altra verso la *quaestio iuris* se debba esserci, ed è giusto che vi sia, una formazione specifica per generi pedagogicamente fondata. Dividerò queste brevi e dense riflessioni secondo questa bipartizione, differenziando la seconda parte della domanda ancora una volta e anzitutto indagando l'opinione di (alcuni) eminenti pedagogisti, per poi presentare il nostro punto di vista nel panorama offerto. Non siamo a questo indotti dalla volontà di creare un ibrido, bensì dalla semplice convinzione che da un professore ci si aspetta quanto meno che non solo sappia raccontare ed illustrare il pensiero espresso da altri, bensì anche presentare un proprio ragionamento. È superfluo aggiungere che rispetto alla prima parte della nostra domanda limiteremo

l'orizzonte delle nostre considerazioni per quanto possibile al nostro ambito culturale, ovvero a quello di lingua tedesca, della cui limitatezza chi scrive è pienamente consapevole.

Per quanto riguarda l'aspetto storico della questione, una considerazione superficiale della storia dell'educazione e uno sguardo poco critico sulla situazione presente potrebbero facilmente indurre a dare una risposta positiva alla domanda posta. È fin troppo evidente che le fanciulle, attraverso i secoli, siano state svantaggiate rispetto ai fanciulli, dal punto di vista educativo; e anche un breve accenno alla divisione dei generi nelle cosiddette professioni più elevate, anche nel corpo docente universitario, mostra proprio che per le donne è oggi più difficile raggiungere posizioni dirigenziali. Tuttavia: come quasi sempre, anche qui è meglio fare attenzione a risposte affrettate, se non si vuole incorrere nelle insidie di puri pregiudizi. Di fronte ad una considerazione storica così riduttiva si dovrebbe almeno riflettere sul fatto che la formazione in nessun luogo e in nessun tempo è stata aperta a tutti indiscriminatamente, così che lo svantaggio di fanciulle e donne rappresenta probabilmente soltanto un caso particolare di una regola generale, ed è possibile assolutizzare questo caso particolare soltanto se si rimane ciechi di fronte agli svantaggi molto più pesanti di altri gruppi. Che per esempio nel Medioevo ci fossero più uomini colti che donne è vero; altrettanto deve però anche dirsi che allora c'erano più suore colte che contadini e servi della gleba colti. Rispetto ad una possibile divisione equa dei generi in tutte le professioni Umberto Eco ha scritto in una – ben nota – mordace satira, che ad esempio nel servizio militare volontario attualmente non solo le donne non sono rappresentate, bensì anche i ciechi e gli storpi, mentre questi appaiono super-rappresentati nella categoria dei telefonisti e dei bibliotecari. Il mio collega canadese Robin Barrow era addirittura così coraggioso da domandare se l'università dovesse essere fondata su ragioni e per obiettivi completamente diversi dalla realizzazione della pari divisione sociale dei generi, così che la si dovrebbe strapazzare malamente oppure addirittura snaturare, se si volesse imporle oggi questo come compito primario. Ora lasciamo però da parte queste piccolezze e avviamo una breve considerazione storica.

Una siffatta trattazione non può tralasciare il fatto che dall'inizio della tradizione educativa nella nostra cultura, dunque dal cosiddetto rinasci-

mento carolingio della formazione fino all'attualità, sempre vi è stato il privilegio di alcuni pochi, e al contempo non si può trascurare che anche allora, quando le possibilità educative divennero più facilmente accessibili, molti rinunciavano volontariamente alla formazione ed alcuni temevano l'impegno ad essa collegato.

Se si pone attenzione ai pedagogisti competenti, emerge una scoperta sorprendente. Fino al XVIII secolo difficilmente si troverà infatti anche soltanto in uno di loro il favore per una formazione specifica di genere. Non posso qui ora documentarlo dettagliatamente, posso però richiamare alcuni esempi significativi.

Quale primo grande autore della educazione femminile può essere considerato il domenicano Vinzenz von Beauvais, nato nel 1264, il quale, accanto al suo *Speculum doctrinale* comprendente 50 volumi in ottavo, una enciclopedia enorme del sapere del suo tempo, compose anche uno scritto sull'educazione della donna. In questo scritto parlano i profeti e i santi così come gli scrittori profani laici della antichità. Obiettivo principale della educazione femminile viene considerato la purezza morale e l'esortazione a non dare libero sfogo troppo liberamente ai propri sentimenti, all'allegria e alle passioni. Chi intende vedere in queste regole qualcosa di specifico per le ragazze, rimarrà sorpreso nell'apprendere che anche ai ragazzi veniva raccomandato di sottoporsi presto a rigida disciplina e di sottomettersi al gioco dell'ubbidienza.

All'apice dell'Umanesimo europeo la sua figura più rappresentativa, Erasmo da Rotterdam, rivela per l'educazione femminile un grande interesse. Nel dialogo "L'abate e la donna colta", tratto dai *Colloquia Familiaria*, uno fra i testi più rilevanti sull'educazione femminile, Erasmo contrappone l'abate Antronus, che vuole contestare alle donne la loro educazione, alla colta Magdalia, che naturalmente si esprime con le parole di Erasmo. L'abate si ritira molto male dalla discussione condotta in maniera mordace, e alla fine Magdalia (Erasmo) pensa che sia giunto il tempo in cui le donne colte possano dirigere le scuole teologiche, salire sul pulpito per predicare e contendere agli abati, ai vescovi addirittura le loro mitre.

È un fatto ben noto che Martin Luther e Johannes Bugenhagen abbiano dedicato attenzione e cura all'educazione femminile, e che abbiano promosso l'ingresso nella scuola di ragazzi e ragazze.

Lo stesso vale per Wolfgang Ratke, che nel 1612 presentò agli Stati Generali riuniti a Francoforte

per le elezioni un piano di riforma per le scuole e per la vita politica e religiosa in Germania, il cosiddetto Frankfurter Memorial, nel quale egli definiva l'arte dell'insegnare come un'opera comune, continua, dalla quale nessuno poteva essere escluso, "fosse ragazzo o ragazza". Anche il più grande pedagogista del XVII secolo e al contempo il primo in assoluto che formulò una pedagogia sistematica, vale a dire Johann Amos Comenius, nella sua famosa opera sul miglioramento dei rapporti umani, vuole offrire ad entrambi i sessi le stesse possibilità di educazione. Comenio fonda questa esigenza di uguaglianza – dato sorprendente per un vescovo riformista – con l'argomento della creazione sia dell'uomo che della donna, secondo l'immagine di Dio, e non esiste per lui alcun motivo per il quale il cosiddetto sesso debole dovrebbe essere escluso dall'educazione. Stabiliamo tuttavia quanto segue: gli esempi richiamati valgono in relazione alla formazione (universale) dell'uomo in quanto tale. Le cose cambiano profondamente non appena nel XVIII secolo lo sguardo pedagogico si concentra sulla educazione (particolare) e socializzazione del cittadino. Allora i ruoli sociali e le necessità si pongono come un filtro colorato di fronte alla lente pedagogica e i sessi appaiono sotto una luce diversa.

Primo teorico di una educazione specificamente femminile è Fénelon (1651-1715), il quale consiglia che non si dovrebbe orientare l'educazione femminile alla mondanità, come si fa con quella maschile, e non si dovrebbe eliminare l'arguzia nelle donne, bensì bisognerebbe concentrare l'educazione femminile su casa e famiglia, dove *de facto* si compiono i compiti specifici della donna. Il professore di Halle e pedagogista che guidò il pietismo tedesco, August Hermann Francke, fa conoscere in Germania lo scritto di Fénelon e sottolinea nella sua prefazione all'educazione tedesca la necessità di prevenire i pericoli dei nuovi tempi che minacciano le ragazze, e consiglia una strategia educativa immunizzante. Quando poi una donna male educata esercitasse prostituzione, sopprimesse il proprio bimbo, oppure commettesse altri gravi crimini, allora si potrebbe addossarne la colpa al governo e all'insegnamento, "in quanto essi non si preoccupano che la gente possa essere educata cristianamente". La tendenza di Francke a limitare l'educazione della donna all'interno della casa e della famiglia e a considerare l'educazione femminile come un pericoloso abbandono di provvedimenti difensivi, sembra possa essere avvicinata all'*Emilio* di Rousseau, un testo pedagogico non

ancora abbastanza valutato. In questa opera fondamentale per la pedagogia moderna, Rousseau descrive l'educazione da lui pensata per un allievo immaginario di nome Emilio. Il quinto e ultimo libro del romanzo tratta anche dell'educazione di Sofia, la compagna di Emilio, e questa educazione sembra servire al suo destino di piacere all'uomo, di rendersi piacevole e attraente. Se dovessimo qui interpretare Rousseau e difenderlo contro i suoi oppositori, dovremmo mostrare che egli raccomanda certamente una educazione diversa per l'uomo e per la donna, non tuttavia nel senso di una discriminazione sessuale o di privilegio, bensì per mantenere quello scambio amoroso e ricco di tensione, senza che per questo la vita umana debba divenire solitaria e noiosa. Storicamente carico di conseguenze si rivela il fatto che gli illuministi e filantropi successori di Rousseau – da Basedow a Campe, Stuve, Trapp, Salzmann, Ernst Moritz Arndt stesso fino a Kant – riducono questo concetto fondamentale di Rousseau e limitano l'educazione femminile in un senso molto borghese al suo triplice compito di moglie, donna di casa e madre.

Il motivo di questa riduzione del ruolo femminile alla casa e alla famiglia è pertanto da vedere nell'opera di secolarizzazione svolta dalla dottrina di Lutero sul matrimonio e sull'ambiente familiare. Quando Lutero nel XVI secolo mise per iscritto la sua dottrina del matrimonio, egli prese le mosse da una struttura familiare ed un ordine della casa che lo storico Otto Brunner più tardi ha descritto come "tutta la casa": unità sociale e spaziale della famiglia, economia familiare e impresa, alle quali appartenevano coloro che vi vivevano, genitori, figli, agricoltori, parenti e protetti che vivevano nella casa. Al vertice di questo grande edificio sociale stava il padre di famiglia quale capo supremo; insieme a lui la madre dirigeva le attività della casa. L'ordine domestico riceve grazie a Lutero una fondazione teologica che lo eleva a ordine voluto da Dio. Padre e madre giungono al rango di diretti rappresentanti di Dio; i loro diritti e doveri nei confronti della casa e dei loro abitanti ottengono dignità divina, e i loro compiti acquistano una consacrazione quasi sacerdotale. Attraverso la cosiddetta letteratura dei padri di famiglia, insieme alle prediche, questa immagine della famiglia si radicò così profondamente nella coscienza di molte generazioni e in questo modo divenne così "naturale", che essa non svanì quando la sua fondazione religiosa si frantumò e al suo

posto venne il pensiero razionalistico illuminista.

A questa secolarizzazione dell'immagine della famiglia venne incontro, a partire dalla fine del XVII secolo, il cambiamento della struttura familiare. Le mutate condizioni produttive, la nascita delle istituzioni statali, lo spostamento del lavoro maschile dalla casa trasferirono, soprattutto per le professioni di commerciante e artigiano e per quelle nello Stato, le condizioni di esercizio della professione dell'uomo, per il quale la casa divenne così soltanto luogo di abitazione e riposo. È evidente che la conduzione della casa, dunque in senso stretto della famiglia, l'economia domestica e l'educazione dei figli, passarono dall'uomo alla donna. Le tre attività fondamentali della casa, il cucinare, l'allevare i figli, il frequentare la Chiesa [*in tedesco le tre K: Küche, Kinder, Kirche* - cucina, bambini, chiesa], divennero il compito proprio, ovvero "naturale" e "essenziale" della donna. Qualsiasi formazione che poteva allontanare la donna da questo compito e diminuire il suo interesse per l'attività domestica, doveva essere pertanto evitata e soppressa.

In relazione a quanto richiamato, dovrebbe sorprendere il fatto che alcuni pedagogisti cerchino di rispettare questo presunto ordine naturale ed esigano una educazione che tenga conto della differenza naturale fra i generi. Il punto centrale e determinante della nuova educazione femminile ormai nascente è la naturale determinazione della moglie e tutto quanto concerne questo obiettivo finale. Il compito familiare rappresenta per questa idea di educazione la vera "professione" della donna, così che pensare a qualsiasi altra formazione professionale sarebbe del tutto sbagliato. Da siffatto limite il filantropo Ernst Christian Trapp trae la conclusione che la migliore educazione per la donna è quella che essa può ricevere a casa dalla propria madre. L'attività di conduzione della casa non si può imparare a scuola; tutt'al più là dove l'educazione materna delle fanciulle risulta carente e necessita di completamento, si potrebbe pensare ad una scuola femminile. In relazione ad un possibile studio universitario, scrive il grande Herder nel suo Frammento I: "La donna non è ammessa all'auditorio e allo studio dei letterati, se essa si vuole formare alla sua finalità, affinché renda più bella la sua anima e sia il piacere del sesso maschile; affinché essa raggiunga il decoro delle cittadine e delle madri di famiglia, mogli ed educatrici; affinché formi i talenti che la natura le ha dato e compia il dovere di diventare il gentil sesso".

Ci fermiamo qui e riassumiamo brevemente: la separazione fra educazione maschile e femminile e la limitazione della educazione della donna alla casa, alla famiglia e alla maternità sono fenomeni del XVIII secolo, procedono storicamente di pari passo con la secolarizzazione della dottrina riformista del matrimonio e dell'ambiente domestico, e socialmente con la dissoluzione di "tutta la casa" e con l'allontanamento del lavoro paterno dalla abitazione della famiglia. Inevitabile quanto segue: tale separazione riesce proprio quando, in conseguenza della Rivoluzione Francese, nasce un sistema scolastico generale. Da allora il movimento femminile del XIX e XX secolo considerò uno dei suoi compiti principali la eliminazione di questa costrizione dell'educazione femminile, l'istituzione di scuole anche per le ragazze, sul fondamento del fatto che fanciulle e donne, nonostante e malgrado la loro vocazione al matrimonio, alla famiglia e alla maternità, avessero anche diritto ad una formazione generale, alla partecipazione alla vita pubblica e ad essere attive nei ruoli professionali.

Interrompiamo a questo punto - per motivi di spazio - le nostre riflessioni storiche e consideriamo la nascita del sistema scolastico femminile nel XIX secolo come il lungo e difficile cammino delle donne verso le professioni che fino ai giorni nostri sono state dominio degli uomini. Utilizzerò le seguenti considerazioni per affrontare la questione se si possa fondare e legittimare pedagogicamente una formazione diversa per genere.

Se ci richiamiamo, per discutere l'aspetto teorico della questione, anzitutto ai grandi pedagogisti del XIX secolo, che sono considerati i fondatori della pedagogia come scienza, e domandiamo come essi abbiano reagito a questa esclusione della donna dalla formazione generale e alla sua limitazione al ruolo di moglie, donna di casa e madre, dobbiamo affermare decisamente che il rimprovero oggi ovunque mosso che esse avrebbero avuto vantaggio da questa situazione, è privo di ogni fondamento oggettivo. È vero però, e pertanto anche irritante, che i padri della scienza pedagogica, nella formulazione delle loro teorie educative e scolastiche, hanno sempre avuto davanti agli occhi quelli che effettivamente venivano pubblicamente educati e frequentavano la scuola, cioè i ragazzi. Dedurne affrettatamente che essi avrebbero ritenuto capaci di una educazione sistematica soltanto i ragazzi e voluto pertanto escludere le fanciulle dall'insegnamento e dalla formazione, sarebbe una conclusione falsa e facilmente contestabile.



Lo stesso Herbart, che evidentemente pensa soltanto ai fanciulli, sottolinea ripetutamente che le fanciulle sono spiritualmente molto più sveglie riescono a comprendere molto più velocemente dei fanciulli, ed è un fatto negativo contingente che le donne siano escluse dal governo e abbiano accesso ai ruoli della vita pubblica, soltanto quando si uniscono agli uomini.

Anche la teoria educativa di Schleiermacher, certamente la più significativa del XIX secolo, può essere considerata un'interpretazione dell'educazione in senso maschile soltanto ad un primo sguardo. Certo Schleiermacher parte dal fatto che la scuola, in particolare quella superiore, deve formare, oltre alla individualità del fanciullo, anche alla autonoma e responsabile attività nella vita pubblica, ovvero nello Stato, nella Chiesa, nella vita sociale e nella scienza. Questi ruoli non sono però accessibili alle donne. Se si volesse preparare le fanciulle - questa è la sua riflessione - ad attività che sono ad esse socialmente precluse, le si potrebbe rendere piuttosto infelici che soddisfatte. Tuttavia Schleiermacher non si ferma qui. L'educazione non deve mai servire soltanto per il presente - così ci insegna la sua teoria pedagogica -, bensì essa deve sempre al contempo lavorare per un futuro migliore. Così dice la sua argomentazione: attualmente alle donne è in effetti impedito l'accesso a quelle cariche pubbliche, alle quali prepara la formazione scolastica, ovvero nello stato e nella Chiesa, così come in gran parte anche nella vita sociale e nella scienza. Al contempo Schleiermacher ammette realisticamente che ciò vale anche per la gran parte degli uomini, così che la differenza fra i generi può essere considerata un caso particolare all'interno delle differenze professionali. Poiché Schleiermacher considera l'educazione come un processo unitario, solo astrattamente divisibile in livelli, deve mettere in discussione l'esclusione della donna dalla formazione superiore, esigendone la parità in educazione, e proprio con argomenti pedagogici. Non è da trascurare che per la gravidanza, il parto e la prima nutrizione dei bambini "un parziale ritiro dalla vita pubblica" sarebbe necessario, ma tutto ciò che ne consegue è una pura manifestazione storica. "Così la cultura progredisce, quando gradualmente giungiamo a considerare naturale e necessario che le disuguaglianze e l'esclusione delle donne dalla formazione superiore diminuirà. Non possiamo porre alcun altro limite necessario, se non quello stesso posto dalla natura". Il ragionamento

si conclude così: verrà presto un tempo in educazione "nel quale non si avrà riguardo della differenza fra i generi, se non in relazione alla diversa costituzione fisica dell'uomo e della donna". L'educazione non può pertanto agire contro l'uguaglianza dei sessi, sebbene - e anche Schleiermacher se ne rende conto - questa uguaglianza non potrà mai essere raggiunta soltanto attraverso l'educazione.

Dobbiamo fermarci qui con queste precisazioni e rivolgerci infine alla domanda se sia legittimo pedagogicamente parlare di una formazione specifica di genere, oppure se sia da esigere pedagogicamente la medesima educazione per entrambi i sessi. Per rispondere a questa domanda sono necessarie due premesse: una epistemologica, ovvero inerente al concetto di scienza, ed una teorica, ovvero inerente il concetto di formazione. La prima: come in tutte le altre scienze, oggi non è più possibile parlare in assoluto di pedagogia o di argomenti pedagogici. La pedagogia si frantuma, come le altre scienze, in diverse teorie (oggi denominate anche paradigmi), e i singoli argomenti acquisiscono forza di convinzione soltanto all'interno del contesto di una tale teoria pedagogica, cioè all'interno di un discorso costruito su ben determinati assiomi. Ciò conduce alla seconda premessa: ciò che si intende per formazione ed educazione, o meglio ciò che viene così definito, dipende dalla cornice, nella quale questa teoria si inserisce. Ciò significa in relazione alla nostra domanda: la risposta che noi daremo non può essere separata dalla teoria pedagogica che scegliamo o che abbiamo scelto. Prendiamo in considerazione la prospettiva personalista.

La teoria pedagogica sulla quale io fonda la mia risposta è personalistica in senso stretto. Con personalistico non si intende qualsivoglia discorso in qualche modo antropofilo sull'uomo come persona, bensì, con questo epiteto si intende una teoria pedagogica che ha il suo punto di partenza nella persona umana e la considera il *primum*, ovvero il primo dato del discorso pedagogico. Prendere avvio dalla persona come *primum* significa anzitutto non riflettere sull'educazione dell'uomo a partire dalla società, come fecero Emile Durkheim e i suoi epigoni fino ad oggi, ma neppure a partire dall'individuo, come risulta da una prospettiva psicologizzante in senso ampio (o meglio, individualizzante). Nel primo caso si giungerebbe ad una concezione dell'educazione come socializzazione dell'uomo (più precisamente si dovrebbe dire: non dell'uomo, ma del cittadino

rousseauiano, dunque di colui che svolge una funzione e un ruolo sociali); nel secondo caso si avrebbe una concezione dell'educazione come sviluppo e - al limite - come riduzione alla pura soddisfazione di bisogni e interessi personali e alla equiparazione alla terapia. In entrambi i casi non si potrebbe andare oltre un'educazione diversa per generi, vale a dire una educazione sessista, dal momento che non si possono ignorare i ruoli sessuali dati socialmente e gli interessi individuali connaturati. La persona non è certo a-sessuata, al contrario il sesso è una condizione determinante la persona, ma non come lo sono per la socializzazione la società e per lo sviluppo la natura individuale. La persona è sempre una *res mixta*, e il sesso è condizione di essa, così come i genitori sono condizione dei loro figli. Il suo fondamento è però la sua struttura dialogico-riflessiva oppure, come Rudolf Berlinger dice giustamente, la sua architettura triadica: cioè pensiero, parola e azione, oppure in altre parole: la riflessione, il dono della parola consapevole e l'agire libero. Se ci vogliamo liberare dalle immagini educative tradizionali, comuni fra gente di ogni sorta, e concepire la formazione dell'uomo come la formazione creativa del suo essere persona, allora non esiste il benché minimo motivo perché questo essere persona deb-

ba essere attribuito ad un sesso piuttosto che all'altro, così come l'idea di uguaglianza si impone in maniera determinante in una teoria educativa personalistica, poiché non si comprende perché il pensiero, la parola e il libero agire debbano spettare più all'uno che all'altro.

Dobbiamo ora chiudere le nostre riflessioni, e lo facciamo richiamando le parole di Schleiermacher, pubblicate, come suo credo pedagogico, nel 1798 nella rivista "Athenäum": "Credo all'umanità infinita, che esisteva prima che essa accettasse le vesti della virilità e femminilità". Senza dubbio una concezione della formazione, che parta dall'uomo come persona, mira alla sua formazione e non al suo addestramento, al renderlo utile ad altri, e così via. Chi sostiene una tale idea di educazione non deve essere cieco di fronte ai limiti effettivi della educazione - di ogni luogo e tempo. Si può soltanto, come Kant ci ha raccomandato con forza, considerare una idea giusta non come una pura chimera, soltanto perché ad essa non corrisponde (ancora) una realtà concreta.

*\* Seminario interuniversitario "Würzburg-Roma Tre" in cooperazione con la Fondazione Hanns Seidl di Monaco (Bavarese) nel Kloster Banz, Bad Staffelstein, 21-23 gennaio 2007.*



# Maria Montessori e Giuseppina Pizzigoni pioniere di una pedagogia e di una educazione al femminile

SANDRA CHISTOLINI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale - Università degli studi Roma Tre

## *Le cattedre universitarie di pedagogia*

Nell'Italia del Novecento la pedagogia ufficiale è maschile e l'educazione ufficiale è femminile. Nel Duemila la situazione non cambia molto, anche se aumenta la presenza delle donne nelle cattedre universitarie di pedagogia (cfr. tav. 1). Le donne educatrici, madri e maestre, professoresse e insegnanti rappresentano il modello della cultura italiana fino agli anni a noi più prossimi. Il caso forse più noto di inversione di tendenza è quello della Montessori che è stata una donna nuova per l'epoca nella quale è vissuta e che ha fatto della pedagogia la bandiera della liberazione femminile, giustificando il tutto con la scienza. D'altra parte, la carriera universitaria in pedagogia da parte delle donne, ed in particolare delle maestre, è sempre stata difficile, poiché la donna istruita al massimo poteva aspirare ad un posto di ruolo nella scuola e non certo ad una carriera universitaria. Per questa ragione possiamo dire che anche nel 1970 la donna incontrava la pedagogia insegnata all'università dagli uomini e sviluppava un intervento educativo in famiglia e a scuola come educatrice e come insegnante. La situazione si trasforma dopo il 1970 con i movimenti studenteschi, con l'università di massa, con la liberalizzazione dei piani di studio, con

l'istituzione di nuovi corsi di laurea in Sociologia, in Psicologia, che diventano competitivi rispetto al corso di laurea in Pedagogia, notoriamente più filosofico e pensato quasi esclusivamente per chi voleva insegnare. Pensato da uomini per le donne. In altri termini la teoria era una cosa maschile e la pratica una cosa femminile.

Il primo Novecento in Italia è stato di per sé un secolo intitolato alle donne per l'educazione più che per la pedagogia. Rosa (1866-1951) e Carolina (1870-1945) Agazzi, Giuseppina Pizzigoni (1870-1947), Maria Boschetti Alberti (1884-1951) sono state maestre ed educatrici e, a differenza della Montessori (1870-1952), non ritenevano tanto di dover rendere un servizio alla Scienza quanto all'infanzia e all'uomo-bambino, ideando l'educazione migliore per lo sviluppo del bambino. Le diverse formazioni di queste donne hanno certamente avuto la loro importanza nel successivo sviluppo di una pedagogia e di una educazione al femminile.

La nascita dell'interesse per l'educazione; la riflessione pedagogica autonoma; la fondazione di una scuola; la risonanza dell'idea; la fama e la persistenza dell'innovazione: questi gli itinerari forti e persistenti, le costanti della educazione e della pedagogia al femminile.

Tav. 1 – Cattedre di Pedagogia nelle università italiane al gennaio 2007

Cattedre di Pedagogia Totale		Maschi	Femmine	Differenza a favore delle donne
Pedagogia generale	310	138	172	+ 34
Storia della pedagogia	98	48	50	+ 2
Pedagogia speciale e metodologia	154	76	78	+ 2
Pedagogia sperimentale	64	23	41	+ 18

Fonte: [www.miur.it](http://www.miur.it), 2007.

## *La nuova pedagogia fondata dalle donne*

La riflessione che vorrei proporre considera in particolare due esempi importanti che riguardano due donne coetanee entrate nella storia della pedagogia europea: una famosa in tutto il mondo, Maria Montessori, una famosa in Italia, Giuseppina Pizzigoni. Ambedue si sono occupate di una nuova pedagogia, *scientifica e sperimentale*, percorrendo strade parallele e forse neanche incontrandosi direttamente. La pedagogia sperimentale per la Montessori si fonda sul metodo della pedagogia scientifica, per la Pizzigoni sull'insegnamento oggettivo.

La Montessori inizia l'esperimento della "Casa dei bambini" a Roma il 6 gennaio 1907 e scrive *Il Metodo della pedagogia scientifica* nel 1909. La Montessori è stata soprattutto un medico interessata alla pedagogia, senza una costante e lunga carriera universitaria, ma con grande diffusione come conferenziera e divulgatrice del metodo, conosciuta come la "Dottoressa".

La Pizzigoni è stata una maestra educatrice, la "Signora", come veniva chiamata, che ha ideato e diffuso una nuova scuola "La Rinnovata", ancora oggi funzionante a Milano. La Pizzigoni concepisce le linee fondamentali della scuola nel 1907 e ne realizza il primo nucleo, come esperimento alla Ghisolfi, nel 1911, nello stesso anno illustra in un discorso pubblico la *Scuola rinnovata secondo il metodo sperimentale*. Nel 1927 il Comune di Milano promuove il potenziamento e l'allargamento della scuola, secondo il piano della maestra e nello stesso anno viene costituita l'Opera Pizzigoni come ente morale allo scopo di diffondere il metodo ed il programma, preparare gli insegnanti, coadiuvare la scuola.

La ragione principale della lettura che propongo è nella domanda che pone questo Seminario: pedagogia maschile – educazione femminile? La provocazione intellettuale è tuttavia non nella domanda e nell'argomento che possiamo sviluppare, ma nel trattino posto tra le due dizioni. Non vi è alternativa tra pedagogia ed educazione come non vi è alternativa tra maschile e femminile. Ambedue sono necessari per la giusta formazione della persona umana. In particolare, la teoria della formazione che si riconosce nel cristianesimo, e alla quale ci riferiamo, si fonda sulla unità della persona che educa con la razionalità dell'uomo e con la fedeltà della donna. Non si esclude la fedeltà dell'uomo e la razionalità della donna, si vuole tuttavia sottolineare come la donna sia preposta a

compiti formativi intonati alla affettività, alla sensibilità e all'amore molto di più dell'uomo tutto compreso nella elaborazione razionale della sua azione educativa. Ed anche se questa casistica non ci piace, tuttora non possiamo che constatare la rilevanza non tanto in termini di genere, quanto in termini di condizione umana, sospesa tra intelligenza, volontà, sentimento.

Ambedue sono esempio e testimonianza per i figli ed ambedue sono le figure necessarie alla crescita completa ed armonica del bambino.

Maschile e femminile esistono come distinzioni di genere dal punto di vista biologico, culturale e sociale. L'uomo che lascia il lavoro per educare i figli e permette che sia solo la donna a lavorare, oppure la donna che per la carriera assume un modello maschile di ruolo, trascurando completamente la famiglia, sono la conferma della distinzione tra maschio e femmina, pur nella esasperazione dei comportamenti sociali.

Due piani quello della gente comune e quello degli specialisti dell'educazione. Ci sono genitori che educano secondo principi di bene ed onestà, di libertà e responsabilità che traggono dalla loro educazione religiosa e sociale, non hanno mai letto libri di pedagogia, né nel mandare i figli a scuola cercano il metodo migliore della maestra più brava. Per costoro la famiglia educa prima della scuola e la scuola deve fare il suo lavoro, insegnando quanto necessario per la vita culturale e sociale.

Se invece guardiamo agli specialisti dell'educazione, notiamo che costoro sono molto attenti a dare indicazioni precise sul che cosa fare per educare bambini, giovani, adulti. Gli specialisti deducano i principi dell'educazione da teorie elaborate da altri e raramente vivono in prima persona i dilemmi dell'educare. La separazione tra l'accademia e la scuola è ancora una questione aperta. Io insegno pedagogia generale nel corso di laurea di formazione degli insegnanti, ma non posso parlare con gli insegnanti a scuola e devo fare la costruzione *a posteriori* dell'*a priori* pedagogico. Vale a dire, si chiede al professore di pedagogia generale di inserire nella pratica didattica la ragione pedagogica generale che dia valore scientifico al fare scuola. Di fare la deduzione dall'induzione e di presentare per iscritto la deduzione precedente all'induzione.

## *La donna scienziata*

Veniamo ai nostri esempi. La Montessori è stata una donna fuori del comune, una donna laureata



in medicina, in un'epoca nella quale era difficile per una donna studiare, più difficile laurearsi, e quasi impensabile laurearsi in medicina, cioè in un campo di studio prettamente maschile. Inoltre non abbiamo della Montessori l'immagine della mamma affettuosa verso i propri figli, ma l'immagine della dottoressa conferenziera sul problema dell'educazione. Certamente il cambiamento tra un approccio all'educazione come quello di Pestalozzi, attento al ruolo della figura materna, e un approccio all'educazione come quello della Montessori, è molto evidente. Pestalozzi non elimina la madre, la conferma e la esalta, anzi giudica l'infanticidio una piaga sociale dovuta alla mancanza di educazione e di opportunità di istruzione delle donne. Montessori si preoccupa del ruolo affettivo della donna, essendo soprattutto rivolta a scoprire un bambino che ha una mente assorbente, non trascura il contesto che rende la mente assorbente, affida alla struttura biopsichica e sociale il compito intero della formazione. Le condizioni sociali devono favorire l'educazione e non ostacolarla.

In un recente scritto sulla formazione di Maria Montessori delle Autrici Valeria P. Babini e Luisa Lama si evidenzia tanto la pedagogista di fama internazionale, quanto la figura della donna nuova, militante, emancipata. Il passaggio dalla medicina alla pedagogia deriva dalla esperienza professionale vissuta dalla Montessori tra la fine del XIX secolo e gli inizi del '900: una esperienza densamente militante nella quale si intrecciano la medicina, la politica sociale, il femminismo pratico fino all'esperimento della "Casa dei bambini" che si può considerare il traguardo raggiunto alla fine del percorso formativo giovanile.

Maria Montessori si è formata con gli studi di medicina e poi di pedagogia ma la collocazione universitaria non è stata portata a termine, non avendo terminato il suo periodo di insegnamento presso l'Università di Roma. Verrà decretata la cessazione di attività nel 1919 dopo assenze ed aspettative. L'attività didattica non sembrava interessarla più.

Quello che si può sottolineare di questa donna nuova, emancipata è che è stata internazionale, ha usato un linguaggio di facile comprensione da parte di tutti, ha fatto uscire la medicina nella società investendo la questione educativa. Il trampolino della scienziata le è servito per diffondere idee di rinnovamento sociale a favore dell'educazione.

C'è da chiedersi se la Montessori sia stata una

pedagogista o piuttosto un medico che aveva compreso l'importanza dell'educazione per evitare la malattia, la degenerazione, la devianza e prefigurare una nuova umanità redenta nei costumi e nel carattere.

La militanza sociale poteva confluire nella carriera accademica con una libera docenza in antropologia per la quale aveva presentato la candidatura nel 1902. Tra il 1902 e il 1904 si iscrive a Filosofia e frequenta i corsi di Labriola, Credaro, Barzellotti. Segue anche i corsi liberi di psicologia sperimentale di De Sanctis, di antropometria di Vram e di antropologia zoologica di Moschen che farà parte della Commissione per la libera docenza.

Labriola, Barzellotti e Credaro che insegnavano filosofia teoretica, storia della filosofia e pedagogia all'Università di Roma l'accosero, permettendole di descrivere la sua visione dell'educazione. Labriola era interessato allo sviluppo della psicologia sperimentale, Barzellotti alla ricerca scientifica e Credaro guardava con interesse la pedagogia di Herbart per una fondazione scientifica del sapere educativo. Per questo la Montessori rispondeva all'impulso di dare corpo alla pedagogia positiva, autonoma dalla filosofia. Credaro invita la Montessori a svolgere una conferenza sul tema dell'antropologia pedagogica (1903) (Babini, p. 132) e le lezioni saranno poi raccolte nel celebre volume *Antropologia pedagogica* frutto di quattro anni di lezioni all'università. La pedagogia nuova ha una base scientifica, dalla biologia si giunge alla concezione filosofica del divenire dell'uomo.

### *Dal metodo alla scuola*

La Montessori dal punto di vista strettamente accademico non si può considerare una pedagogista interessata a confrontarsi con la cultura pedagogica del suo tempo, se non a decretare la salvezza dell'umanità a partire dal bambino e dalla libertà della donna.

Anche senza essere una docente di pedagogia all'Università, la Montessori ha usato la sua cultura, la sua formazione per comunicare al mondo una pedagogia nuova che aveva in comune con il movimento femminista gli ideali di autonomia, di indipendenza, di libertà, di pace. Ideali che meglio vennero accolti negli Stati Uniti che in quegli anni si confrontavano con l'educazione progressiva di Parker e Dewey. L'idea che l'educazione filantropica dovesse servire alla democrazia e che nell'educazione dell'infanzia degli *slums*, dei poveri delle aree più deprivate ci fosse la speranza

di fondare una nuova nazione, faceva credere, anche ciecamente, alla possibile rigenerazione del mondo. Lo stesso spirito umanitario nutriva la Montessori che nelle sue conferenze negli Stati Uniti trovò il terreno fertile seminato dalle idee di Dewey.

Nella Montessori ci sono allora l'esigenza di rispondere al meglio alle aspettative della madre, il desiderio di emergere come donna originale, la convinzione che ogni progresso sociale deve passare dalla scienza. La madre donna colta e liberale, dalla personalità forte, esercitava una grande influenza sulla figlia, fino a convincerla a star lontana dal figlio per evitare intralci nella carriera. L'iscrizione a medicina, la ricerca sullo stato di degradazione di chi non è educato, l'affermazione come persona libera ed indipendente confluiscono nella definizione dei caratteri del metodo. Le citazioni della Montessori sono pedagogiche ma anche mediche ed in fondo il suo interesse per il bambino, la scoperta di una antropologia pedagogica è diretta discendenza degli studi di medicina. Nel momento in cui si pone le domande di senso sulla vita, e forse anche sul metodo, non può evitare di entrare nella questione pedagogica. Non nasce come pedagogista, ma giunge alla pedagogia, mantenendosi medico con una attenzione alla strutturazione della conoscenza in forma organizzata, di qui il metodo.

Nella Pizzigoni abbiamo un'altra storia. Sebbene contemporanea all'altra. Almeno tre aspetti sono da segnalare nell'esperimento della Pizzigoni:

- a) la questione critica sullo sfondo della nuova scuola;
- b) la prospettiva comparativa nel disegno di rinnovamento;
- d) la risonanza sociale e la continuità storico-culturale della pedagogia.

### *La questione critica sullo sfondo della nuova scuola*

Quanto alla questione critica ci riferiamo alla descrizione che la Pizzigoni fa della scuola dei suoi tempi: "Tutto è fallimento, perché la scuola ha curato soltanto l'intelligenza e non il sentimento e la volontà" (G. Pizzigoni, 1956, 3), ed ancora "Volli tentate di svecchiare la mia scuola per quanto mi fosse possibile, ma fui giudicata da molti una persona assai strana. L'animo mio però non si acquietava, e studiando sempre direttamente la scuola, ebbi come una visione rapida e sintetica di quel che dovrebbe essere la scuola elementare. Allora

(si era nel 1907), quasi obbedendo a una voce che mi dettava dentro, tracciai di un fiato i punti fondamentali su cui avrebbe dovuto poggiare la nuova scuola; vidi quale doveva essere l'ambiente nuovo; vidi come i ragazzi vi si sarebbero potuti muovere; vidi tutta la luce, la bellezza che da una vita vissuta sarebbe derivata alle menti e alle anime infantili, e me ne formai l'ideale" (G. Pizzigoni, 1956, 18). Pizzigoni parla di sogno e di utopia della nuova scuola, pensata in un ambiente nuovo e con maestri nuovi. "Conoscenza della psicologia infantile, individuale e collettiva; attitudine a vivere la vita del mondo piccino; mente formata alla conoscenza della natura e della vita sociale e nazionale; conoscenza del criterio di metodo nello svolgimento delle varie scienze, e grande interesse all'infanzia considerata in se stessa, nel suo continuo svolgimento e nell'avvenire a cui giungerà: ecco a mio giudizio gli elementi indispensabili alla formazione del maestro della scuola primaria veramente rinnovata" (G. Pizzigoni, 1956, 11).

L'insegnamento oggettivo, il metodo sperimentale, l'esperienza psico-fisica dello scolaro, i laboratori, la scuola all'aperto, la formazione del carattere del bambino sono gli aspetti originali della Rinnovata, che si oppongono al verbalismo, allo studio per l'esame più che per la vita, alla collezione di parole invece che ai fatti da osservare. Il riferimento a Leonardo e a Galileo, ad Aristide Gabelli e al positivismo italiano è chiaro (Roberto Ardigò, Saverio De Dominicis), così come è evidente il richiamo all'idealismo nel riconoscimento dell'idea pedagogica che sprigiona la concezione pedagogica "universalmente attuata" e che fonda il rinnovamento sul "principio di Verità" costituito da idee e cose, corpo e spirito. Scrive infatti la Pizzigoni nell'introduzione alle Linee fondamentali e ai Programmi: "L'ordine del presente lavoro è lo specchio della vita dell'Idea pedagogica nel mio spirito, e vuole essere la trama del nuovo edificio educativo..." (G. Pizzigoni, 1922, 3). L'edificio è la scuola che concretizza le idee nutrimento della coscienza. "*Scuola nuova* è per me quella che ha *spazio* quanto ne ha il mondo; *limiti* quali ne ha la vita. E siccome la vita è lavoro di analisi e di costruzione, *scuola nuova* è quella che *esperimenta* e che *lavora*" (G. Pizzigoni, 1956, 293).

Critica Herbart che si accontenta di un maestro capace di descrivere le sue esperienze, mentre il maestro dovrebbe far rivivere quelle esperienze all'alunno (cfr. G. Pizzigoni, 1956, 26). Preferisce il Froebel dell'*Educazione dell'uomo* che sottoli-

nea l'importanza della vita all'aperto, nella natura, dei viaggi e delle passeggiate, il proprio paese è un "unico tutto", e la natura è un "tutto continuo" (G. Pizzigoni, 1956, 26).

Di Vincenzo Cuoco piace alla Pizzigoni la precisazione dello scopo dell'educazione che "più che dare idee positive, deve dare alla mente l'attitudine a comprendere la scienza" (G. Pizzigoni, 1956, 27). Conclude la Pizzigoni, dopo aver condotto la rassegna di questi studi: "Come esprimerò io la grande gioia di sentire in tutti questi scritti l'eco dell'anima mia?" (G. Pizzigoni, 1956, 28). E più oltre: "Ecco come via via il concetto del compito della scuola si va completando, per assumere tutto l'alto suo valore nella formazione degli individui e riforma della società" (G. Pizzigoni, 1956, 29).

Ed ancora: "Usciamo dal mondo delle parole ed entriamo nel mondo dei fatti, ecco il mio motto. E da me la scuola è così concepita: I fatti ammaestrano; gli scolari esperimentano e quindi apprendono; e il maestro non fa che portare tutti i fatti ch'egli ritiene fundamentalmente educativi, in contatto con gli scolari, o questi in contatto di quelli, e dirigere la mente di chi deve apprendere, perché l'apprendimento riesca ordinato e diventi fonte di vita" (G. Pizzigoni, 1929, 10-11). Il maestro e la scuola preparano le condizioni e assicurano le possibilità dell'apprendimento.

#### *La prospettiva comparativa nel disegno di rinnovamento*

Avvertita l'esigenza di riformare la scuola, rinnovandola dall'interno, la Pizzigoni studia le varie esperienze di scuola nuova negli Stati Uniti e in Europa, e nota come l'America si presenti quale terra della vera pedagogia scientifica moderna, contro il verbalismo e a favore dell'osservazione personale e intellettuale dei fatti e dei fenomeni. Quella scuola tutta rivolta alla concretezza sembrava veramente rispondere alle esigenze dell'infanzia. La maestra cita O. Buyse, la scuola di Hampton, la scuola all'aperto inglese (Letchworth nella Garden City), Abbotsholme, laboratorio di pedagogia pratica. Per la Germania cita le Landerziehungsheime (1898) di Lietz un esperimento di educazione alla cittadinanza dell'Ottocento. Per la Francia l'École des Roches (Edmond Demolins 1852-1907), per la Svizzera le Waldschulen, e poi i laboratori svedesi, per la Russia, la scuola di Jasnaja Poljana di Tolstoj.

Certamente gli studi per la sua preparazione come insegnante e i viaggi di istruzione in Alsa-

zia, Germania, Svizzera con la fedele Maria Levi mostrano una insaziabile sete di conoscenza e il desiderio di confrontare le idee e le azioni con quanto si stava creando nella scuola europea in ordine alla riforma dei sistemi educativi (cfr. O. Rossi Cassottana, 1988, 13).

La coeducazione di maschi e femmine e l'opportunità di introdurre nella scuola l'educazione sessuale (cfr. O. Rossi Cassottana, 1988, 120-127) sono tra le innovazioni introdotte dalla Pizzigoni, probabilmente anche come risultato degli studi di psicologia e pedagogia sperimentale e della consapevolezza del dibattito scientifico in corso sul valore delle differenze. Afferma così il diritto e il dovere per la completa educazione della donna in un'epoca nella quale in Italia soffiava ancora debolmente il vento femminista che proveniva dall'America.

#### *La risonanza sociale e continuità storico-culturale della pedagogia*

Rispetto alla collocazione pedagogica, Luigi Romanini, introducendo le *Linee fondamentali* nell'edizione del 1956, scrive che parlare della Pizzigoni conviene non in funzione di una pedagogia generale, al servizio di una idea preconcettuale, deducendo la realtà dall'idea precedente, quanto piuttosto di una pedagogia della scuola, inducendo dalla realtà della scuola il rinnovamento sia ideale che pratico della scuola. Conclude Romanini: "E se teniamo presente che solo da pochi anni dopo molto peregrinare di dottrinarismi si sta pervenendo anche in sede sistematica e accademica alla concezione di una 'pedagogia della scuola' che deve alla fine non superare ma risolvere la 'pedagogia generale' (così come nella realtà sociale contemporanea la scuola ormai estesa a tutti risolve l'educazione del fanciullo nei paesi civili) apparirà non piccolo merito di Giuseppina Pizzigoni 'maestra' l'aver per intuito vocazionale di tanto precorso i tempi e preparata la via" (*Linee...* p. XI).

Gli apprezzamenti di G. Lombardo Radice alla Rinnovata erano rivolti alla all'inventiva didattica degli insegnanti e all'inventiva "di lavoro e di espressione degli alunni" (O. Rossi Cassottana, 1988, 23). Il Ministro Luigi Credaro approva la sperimentazione Pizzigoni e la considera un modello di riforma della scuola elementare. La riforma Gentile e i programmi della scuola elementare elaborati da Lombardo Radice si ispirarono abbondantemente alla Scuola Rinnovata. Esempi in Ita-

lia e all'estero mostrano la diffusione del metodo ed ancora oggi vi sono scambi tra scuole e insegnanti.

Considerata la contemporaneità di vita e di produzione pedagogica di Montessori e Pizzigoni viene da chiedersi come mai non ci sia mai stato un confronto diretto tra le due donne sui temi pedagogici, sulle questioni scientifiche ed accademiche. In via di ipotesi si potrebbe dire che ambedue erano talmente impegnate ad affinare l'una il metodo e l'altra la scuola, da non trovare degno di importanza il dibattito interno. Senza dubbio, la formazione medica dell'una e la formazione magistrale dell'altra sono state determinanti nella ricaduta del loro impegno scolastico e sociale.

Volendo tracciare un profilo delle due studiose, possiamo dire che tanto la Montessori quanto la Pizzigoni vengono spinte dalle madri a esprimere al massimo il loro talento. La Montessori, a differenza della Pizzigoni, è stata una donna del pubblico e della fama, incostante nella carriera accademica, molto attenta alla cura della propria immagine internazionale, ricercata dalla cultura ufficiale. Viceversa, la Pizzigoni, è stata una donna di scuola che ha pensato e realizzato l'educazione con viva partecipazione, cercando di coinvolgere intellettuali, funzionari, mecenati, industriali, aprendo il disegno di rinnovamento al confronto con i classici, con i contemporanei e prospettando linee innovative che ispirano ancora oggi la preparazione degli insegnanti.

Uno stereotipo vale la pena sia sfatato. Ci riferiamo all'idea secondo la quale la pedagogia scientifica, sperimentale, generale siano nettamente separate, e quasi incomunicanti, quando addirittura discomunicanti, perché si ritiene che la prima si collochi lungo la traiettoria della ricerca scientifica, la seconda persegua prevalentemente l'osservazione e l'esperimento, e che la terza sia interessata massimamente alla formulazione teorica di principi e concetti. Questo modo di porre la questione riteniamo sia superato. Sia che parliamo di metodo, sia che ci occupiamo di scuola, sia che ci interroghiamo sui fondamenti epistemologici, siamo coinvolti nella prassi e nella teoria della pedagogia. Teoria e prassi sono inseparabili. Le barriere che potevano essere state alzate tra la pedagogia della scuola e la pedagogia delle università, oggi non hanno più ragione di esistere. Senza dubbio a questa trasformazione di prospettiva di studio hanno contribuito in modo determinante le donne che hanno avuto una visione illuminata dell'educazione. Va anche detto che illustri studiosi come

Credaro e Lombardo Radice hanno saputo valorizzare il talento femminile, raccogliendo l'idea, il sogno, l'utopia delle giovani donne che stavano cambiando la scuola italiana e, da accademici, hanno dato fiducia al loro disegno innovativo.

Un metodo, così come una scuola non possono sussistere senza una concezione della persona, la ricerca dell'educazione migliore ed il rifiuto del verbalismo e del formalismo non sono che l'ennesima prova tangibile del trionfo della persona che con un atto di libertà e di autonomia, afferma la sua decisione a vivere, secondo ragione e coscienza, scienza e fede.

### Bibliografia

Babini V. P., Lama L., *Una "donna nuova". Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Franco Angeli, Milano 2003.

Böhm W., *¿Más allá de María Montessori?*, Amigo del Hogar, Santo Domingo, República Dominicana, 2000.

Rossi Cassottana O., *Giuseppina Pizzigoni. Oltre il metodo: la "teorizzazione nascosta"*, La Scuola, Brescia 1988.

Laeng M., *Proposta di un manifesto per una pedagogia strutturalistica neomontessoriana. Proposed Manifesto for a neo-Montessori Structuralist Pedagogy*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 1997.

Montessori M., *Educazione alla libertà*, a cura di M. L. Leccese Pinna, Laterza, Bari 1986.

Opera Pizzigoni, *Statuto*. Approvato con R. Decreto 28 settembre 1933, XI, n. 1460, A cura dell'Ufficio di Propaganda, Tipografia Ettore Ferraboschi, Reggio-Emilia 1934.

Pizzigoni G., *La scuola elementare rinnovata secondo il metodo sperimentale*, Paravia & C., Milano, s. d.

Pizzigoni G., *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*, La Scuola, Brescia 1956.

Pizzigoni G., *Linee fondamentali e programmi della scuola elementare rinnovata secondo il metodo sperimentale*, Paravia & C., Milano 1922.

Pizzigoni G., *L'insegnamento oggettivo. Estratto dalla "Rivista Pedagogica" diretta da Luigi Credaro*, anno XIII, fasc. 3-4, Tipografia della Scuola Rinnovata, 1929.

Pizzigoni G., *Scuola nuova maestro nuovo scolaro nuovo*, A cura dell'Ufficio di Propaganda dell'"Opera Pizzigoni", Milano 1937.

Scocchera A., *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 1997.



# Riflessioni sul concetto di amore pedagogico

SABINE SEICHTER

Docente di Pedagogia - Università di Würzburg

**Q**uesta relazione non intende illustrare o fornire ricette di azione pratico-educativa, e non intende dare suggerimenti attinti dall'esperienza del genere di Janusz Korczak sul "come amare un bambino".

Piuttosto che fornire istruzioni di carattere pratico utili all'educatore, questo saggio vuole porre interrogativi non tanto sullo schema di una pratica amorevole, ma piuttosto concentrarsi sulla riflessione sul *perché* il nascere del sentimento dell'amore è stato evocato soprattutto in ambito storico-politico, rielaborato in senso socio-culturale e scientifico-istituzionale. In base ad un'analisi sull'amore effettuata secondo una prospettiva pedagogica, si possono mostrare non solo realtà educative, ma si può anche ripercorrere la storia scientifica della pedagogia dalla sua "nascita" fino alla sua "morte" apparente. Questo è il compito del presente scritto.

Se si indaga sull'invenzione originaria del concetto esplicitamente pedagogico di amore, sarebbe addirittura ingenuo volere cercare questo motivo esclusivamente nella pedagogia; e prescindere del tutto dal fatto che nel XVIII secolo la pedagogia non era ancora esistente come disciplina scientifica matura.

L'entrata dell'amore in un sistema scientifico, in questo caso quello della pedagogia, appare forse un po' insolito, ma non strano o bizzarro. Il tentativo di presentare in base al concetto di amore sia la tradizione storico-scientifica della disciplina pedagogica sia le caratteristiche di teoria scientifica di volta in volta celate, dipende in maniera non poco rilevante dalle tendenze culturali e dalle correnti di volta in volta prevalenti; lo stesso dicasi per l'importanza variabile del concetto pedagogico di amore. Esempi eclatanti di questa mutabilità si possono ricondurre nel XVIII secolo a Johann Heinrich Pestalozzi, nel XIX secolo in base a eminenti pedagoghi che si occupavano di scienze morali (come per esempio Wilhelm Dilthey, Eduard Spranger, Herman Nohl, Wilhelm Flitner, Max Frischeisen-Köhler, ecc.), nella seconda metà del XX secolo si possono addurre come

esempio rappresentanti di una scienza educativa di stampo empirico, (come per esempio Wolfgang Brezinka, Heinz-Elmar Tenorth e soprattutto Niklas Luhmann).

Nell'ambito di quella trasformazione, il nuovo indirizzo e la modificazione disciplinare rimangono soprattutto gli stessi concetti che diventano l'unità di misura dei dibattiti scientifici e degli orientamenti politico-sociali. "Rimane da indicare da stabilire chi attribuisce e nega (i concetti) ed a chi. Si giudica nel loro nome, si prendono le loro parti, per condannare l'altra parte. Questa grande considerazione di valore incontestabile non esclude differenze programmatiche. Proprio le forti differenze nel contenuto concettuale indicano l'auto assegnazione del contenuto di senso e costituiscono spesso il punto di partenza di una disputa intorno ai concetti. Ancora: i concetti non possono essere essenza di significati e segni solidi. In tal senso, diventano variabili per molteplici riferimenti di senso. In tale astrattezza ed autonomia la loro storia può essere spiegata come storia delle loro funzioni, come loro relazione discorsiva e storico-sociale, senza la quale restano irrealizzati ed astratti."<sup>1</sup>

Il concetto dell'amore – e questo si potrebbe sostenere seguendo Pestalozzi – non scaturisce perciò, dal motivo che gli educatori si prendevano maggiore cura dei bambini loro affidati, dal fatto che improvvisamente volevano occuparsi di loro in senso lato "con più amore" ovvero si sentivano più in dovere e, dunque, hanno prodotto cambiamento di atteggiamento per motivazioni intrinseche, ma al contrario: l'ideale di amore – anche nell'educazione – è stato ritenuto nuovo dovere morale e norma etica ed è stato preteso a livello sociale. Werner Faulstich delinea molto chiaramente come, in parti lontane di Europa, l'ideale di amore assolveva nel XVIII secolo alla funzione di controllo e di orientamento culturale e divenne il nuovo modello centrale di azione in tutti gli ambiti esistenziali dell'uomo. Si possono menzionare alcune cause per cui il modello di azione di

amore si è semplicemente adattato ai tempi<sup>2</sup>: la dissoluzione della famiglia numerosa e la nascita del nucleo familiare; l'economia agricola che diventa più insignificante a causa dei nascenti processi di industrializzazione; la separazione tra abitazione e luogo di lavoro; il conseguente emergente mito dell'amore materno e dell'amore romantico per mezzo della scoperta del bambino e dell'individualizzazione del matrimonio, sono da intendersi non già sotto l'aspetto della scoperta dell'emozionale e del sentimentale, ma sono da vedere e intendere come frutto del capitalismo in modo decisivo e più determinante, anche in relazione alla nascita della pedagogia.<sup>3</sup>

Quasi come modello per la nascente razionalità mirata della vita umana, per l'astratto, freddo, insensibile, per l'isolamento e lo sfruttamento, per la nascente massificazione e spersonalizzazione collettive dei processi di differenziazione, particolarizzazione e collettivizzazione industriale, l'amore è stato contrapposto come principio del sensoriale-concreto e del caldo-emozionale, e sia per la nascente scienza pedagogica sia per le appena costituite professioni di insegnante ed educatore assunto a modello di una trasformazione e di una riorganizzazione della comunità. L'argomentare e mettere in risalto sentimento ed amore è in Pestalozzi elemento costitutivo ed è stato sviluppato da numerosi pedagogisti delle scienze morali fino al 1975 circa. Il loro interesse è stato rivolto alla relazione formativa tra educazione *ed* amore dalla quale scaturisce la conoscenza.

Accostarsi al concetto di amore, anche e soprattutto nel rispetto di un modello esplicativo, è molto istruttivo per un'analisi pedagogica. Qui si rimanda soprattutto a Georg Bollenbeck, che ricerca i concetti di formazione e di cultura nella loro genesi storico-sociale di "modello esplicativo" riguardo alle connotazioni linguistiche ed a Rainer Koselleck ed al suo programma ampio di una storia del pensiero<sup>4</sup>. Anche al concetto di amore – questo è, nella sua genesi, certamente strettamente collegato al concetto formativo – si può attribuire il ruolo di modello esplicativo come punto chiave fondamentale. È determinante qui quanto segue: "Non si può indicare un modello esplicativo. Ma viene consentita l'analisi storica della sua origine e delle sue applicazioni. Si tratta dunque qui di ciò, che è definito generalmente come la semantica storica e storia del pensiero, cioè della nascita della continuità e del mutamento di una coscienza collettiva della realtà, che può

essere delineata su tracce linguistiche".

L'amore come modello esplicativo non tocca il concetto né al di là della cultura né al di là della storia, ma nella sua corrispondente artificiosità storico-sociale, nel suo orizzonte di senso appositamente costruito e nel suo ampliamento comunicativo. La relazione tra una combinazione storica e la sua rappresentazione concettuale fa emergere come una emozione assume forme differenti in tempi e luoghi diversi: "that this allegedly single emotion turns up in remarkably different forms in different times and places". Il significato del concetto di amore non si muove, in questa o quella direzione, senza motivo e senza volontà – come spesso si suppone erroneamente nel linguaggio quotidiano – "like gusts of wind or the currents of the sea". Nel XVIII Secolo, ma anche nei secoli successivi, il concetto di amore funge ed agisce guidato consapevolmente e razionalmente come "an artifact of human arrangements"<sup>5</sup>. Il concetto di amore è, dunque, per così dire, uno specchio e uno spazio di riflessione concettuale dello sviluppo storico, in questo caso di uno sviluppo storico-pedagogico-scientifico. Il tema di amore – in modo analogo a quello di formazione – è uno specifico tema culturale, che si è potuto sviluppare non solo dai cambiamenti sociali ma anche da cause economiche.

Il concetto ed il significato di amore sono poi diventati efficaci, tra l'altro, nei campi della religione e della letteratura, della pittura e delle arti figurative, della musica e dell'architettura o anche della filosofia e della "pedagogia", quando la funzione dell'amore ha congedato complessivamente la società e ha consentito, cioè ha dovuto mettere in moto, nuove formazioni strutturali e differenziazioni, mentre in base all'ideale di amore annunciato si potevano risolvere problemi contingenti<sup>6</sup>.

La istituzionalizzazione che ne scaturisce, effettuata gradualmente nel corso del XVIII secolo, e il relativo ancoraggio sociale dell'educazione pubblica come settore professionale e di competenza riconosciuto, rispecchiano il processo di riscatto della cosiddetta educazione "arcaico-primitiva" a favore di una consapevole e regolare educazione nel senso di una guida all'autodeterminazione. A fronte del compimento vitale in continuo mutamento verso situazioni sempre più complesse delle condizioni sociali l'istituzionalizzazione e l'ancoraggio sociale sono scaturiti in

senso lato anche dal “modello esplicativo” dell’amore e delle sue competenze di soluzioni problematiche.

Mentre il concetto di amore porta percezioni individuali, interpreta esperienze personali e motiva l’agire sociale, da un lato si aggiorna come interpretazione individuale, ma non si limita solo a questo: la spiegazione dell’amore come modello esplicativo significa l’acquisizione di forme del sapere collettive e comportamenti sociali. Riconducendo al mito dell’amore materno nel XVIII secolo si può dimostrare che si può intendere l’amore come modello esplicativo-normativo con una struttura di rilevanza già annunciata.<sup>7</sup>

La rivoluzione delle attitudini e delle emozioni, che stava iniziando nell’ultimo terzo del XVIII secolo, muta in modo fondamentale il rapporto della madre verso il suo bambino, finora quasi ripulsivo, freddo, indifferente e distante. Con la comparsa di un’abbondanza di pubblicazioni e consiglieri, che proclamano secondo il mondo professionale divenuto part-time i nuovi compiti specifici della donna come madre<sup>8</sup> – e dopo che Elisabeth Badinter li mostrò nell’*Emile* di Rousseau e in seguito ad esso – nasce, secondo la Badinter, il mito dell’istinto materno e dell’amore spontaneo di ogni madre verso il proprio figlio<sup>9</sup>.

Secondo Bollenbeck, la storia di successo di un modello esplicativo sta in modo determinante nella sua diffusione e rappresentazione comunicativa. La diffusione del tema dell’amore materno riceve un carattere interdiscorsivo e fornisce argomento per la sua totalizzazione e mitizzazione immaginaria. Elisabeth Badinter osserva criticamente la disposizione “naturale” all’abnegazione materna, che emerge come dato sociale annunciato: “On a expliqué aux femmes qu’elles étaient les gardiennes naturelles de la morale et de la religion et que, de la façon dont elles élevaient les enfants, dépendait le sort de la famille et de la société. Et le peuplement du ciel!”<sup>10</sup>.

Questa idea della quasi ossessione, dell’esaltazione del ruolo femminile come “buona” madre ed educatrice dei propri figli e quasi di tutta l’umanità, rappresenta poco l’agire istintivo ed l’esistenza dell’amore romantico. Il “naturale automatismo” della donna, ideologicamente postulato, di amare e accudire in modo vincolante il proprio figlio, serviva meno alla diffusione di un sentimento intimo e caldo tra le madri per i loro figli, ma fungeva piuttosto da forma nascosta e celata di compensazione dell’emancipazione del sesso fem-

minile nel corso dell’industrializzazione e divisione del lavoro. Il successo molto diffuso di costruito sociale dell’amore materno non dipende solo dal potere della lingua, ma piuttosto dalla sua capacità di attualizzare, confermare e socializzare i rapporti sociali.

Se il modello esplicativo culturale basa per così dire il nuovo ideale di amore come fondamento mentale del convivere umano, solo con questo cambiamento di senso può essere costruito e diffuso in modo efficace e valido. Dalla “nascita” il concetto di amore pedagogico rappresenta due aspetti: in primo luogo quello dell’educabilità del buon individuo ed in secondo luogo quello della capacità di trasformazione dello Stato e della collettività. In tal modo viene indirettamente contestualizzato un passo importante della storia evolutiva del concetto di amore. Nel XVIII secolo l’idea di amore è stata certamente più volte sporadicamente concettualizzata e pubblicata, – come attraverso il tema del nucleo familiare, dell’amore materno, dell’amore romantico o del sentimento di amicizia –, certo come modello esplicativo può essere organizzato primariamente in modo socialmente ricco di conseguenze attraverso la sua configurazione istituzionale. Le idee e le immagini possono sopravvivere e vincere l’approvazione sociale solo se il concetto viene incarnato dalle istituzioni; perché soprattutto le istituzioni pubbliche hanno la possibilità di rafforzare, irrobustire e diffondere, e quindi “socializzare” il modello esplicativo e le sue forme di azione.

A partire dal XIX secolo, l’elaborazione istituzionale e il consolidamento dell’educazione e dell’istruzione sono probabilmente responsabili in maniera decisiva per l’espansione del concetto pedagogico di amore nella tradizione della cosiddetta pedagogia delle scienze morali.

Con l’ideale di amore elaborato da Pestalozzi e dai suoi contemporanei nel XVIII secolo, i rappresentanti della pedagogia delle scienze morali hanno creato una base concettuale per la determinazione scientifica, per l’autocoscienza pedagogica e per il riconoscimento dell’educazione come “arte” semi-professionale. In modo analogo a 100 anni prima – il tempo dell’invenzione o della scoperta dell’amore – nel XIX e nel XX secolo il concetto sviluppa nuovamente una “dinamica pragmatico-discorsiva.”

In relazione alla progressiva modernizzazione la

conseguente istituzionalizzazione dei compiti pedagogici e la scientificità della sfera vitale umana garantisce l'adesione sociale del concetto di amore e consente, attraverso una sempre maggiore prassi professionale sociale, la funzionale continuità di significato dell'amore. La coscienza e la riflessione su e intorno al concetto di amore, rispetto alla sua rilevanza pedagogica, funge da motore per una decisa comprensione educativa pedagogico-morale generica e per la definizione del rapporto educatore-allievo in particolare. Così il concetto di amore avvicina l'insieme interpersonale di educatore ed allievo sulla base del riconoscimento e della comunicazione personale in base alle rispettive caratteristiche e caratterizzazioni implicite.

Nel tempo del massimo splendore del concetto, il modello esplicativo dell'amore servirà essenzialmente come costruito di significato scientifico storico e teoretico, sulla cui base il concetto di educazione e formazione acquista un nuovo significato. Con l'ausilio del concetto di amore, i rappresentanti della pedagogia che si occupano di scienze morali tenderanno di *fondare* la scienza pedagogica come "*reflexion engagée*" (Wilhelm Flitner) e di *penetrare*, per così dire, l'essenza dell'educazione anche sulla base del concetto di amore.

Se il concetto di amore si è potuto sviluppare in modo socialmente positivo fino alla seconda metà del XX secolo soprattutto attraverso il consolidamento delle istituzioni pedagogiche, della sua fondazione nelle scienze morali e attraverso la semiprofessionalizzazione del fare, esso viene istituzionalmente destabilizzato verso la fine degli anni Sessanta e viene nascosto dal discorso scientifico sia come modello esplicativo funzionale che nel contenuto. Il concetto di amore appare ben poco attraente e di scarso significato per la spiegazione ed il sostegno di una comprensione scientifica empiricamente fondata. Il concetto di amore è diventato irrilevante per una discussione scientifica non già però perché quegli educatori in apparenza molto professionalizzati da un giorno all'altro hanno "amato" meno i loro allievi rispetto alla precedente generazione di educatori, ma perché, in base alla "svolta" effettuata da una pedagogia di stampo morale in favore di una scienza educativa conosciuta empiricamente (Heinrich Roth), quel concetto non concedeva alcuna garanzia e criterio ai temi risolutivi scientifici o prescrittivi. Non che il concetto di amore perda di significato generale come modello esplicativo, ma perde il suo significato per l'argomentazione e la rappresentazione

di un punto di osservazione educativo-scientifico. Il concetto di amore è annullato temporaneamente in questo periodo per valutazioni educativo-scientifiche, mentre al suo posto acquistano valore altri modelli esplicativi, come per esempio l'economia, l'efficacia o la trivialità.

In realtà a questo punto si può terminare l'analisi dell'amore sia come modello esplicativo di processi educativi e figurativi, sia come funzione orientativa di meditazioni storico-scientifiche e teorico-scientifiche; il modello esplicativo dell'amore pedagogico è stato ampiamente accantonato e rimpiazzato dalla posizione scientifico-educativa. Ciò che sembra un rafforzamento apparentemente temporaneo dell'amore, non è altro che l'inizio del suo rientro. È da osservare che nella nostra lingua i costrutti di rilevanza sono spesso più duri a morire del loro corso storico; il modello esplicativo dell'amore sembra in ogni caso funzionare ancora.<sup>11</sup> Manca ancora una nuova storia di successo esplicito del tema di amore pedagogico per discussioni pedagogiche, ma certo un sguardo sensibile sulla letteratura contemporanea individua il suo mascheramento talvolta grottesco. Si può riconoscere la "Renaissance" dell'amore in Pedagogia nelle trasformazioni e riorganizzazioni più disparate; ma non si tratta ancora di un suo ritorno. Piuttosto si tratta di concetti di tipo pedagogico, – non scientifico-educativo – che girano in modo nuovo intorno alla questione dell'alterità dell'allievo come "persona" e vedono in modo nuovo l'interazione e la comunicazione interpersonale come base per i processi educativi e formativi. Ciò che Georg Bollenbeck definisce per il concetto ed il modello esplicativo della formazione, vale anche per l'amore pedagogico. Con una storia di un modello esplicativo che si avvia presumibilmente alla fine, l'idea di amore in quanto tale non deve essere considerata risolta ancora per molto tempo. L'empatia, la simpatia, la preoccupazione e la responsabilità riflettono la nuova provvisorietà e non l'incompiutezza della storia dell'amore<sup>12</sup>. Quelle astrazioni tentano di "compensare" l'amore pedagogico con nuovi attributi e descrizioni – questa svolta considerata dal punto di vista cronologico, si attua nel momento della crisi del pensiero "progressista economico" – non riguardo al suo nome, ma probabilmente riguardo a tante sue caratteristiche<sup>13</sup>.

Rimane aperta la questione se il proposito della riformulazione del concetto di amore, può raggiungere un rinvigorismento non solo sostanziale,



ma anche linguistico. Certo si può richiamare alla mente il “tema di compensazione” senza avanzare previsioni. Una cosa è già determinabile oggi: l'importanza attribuita ai momenti personali nell'ambito dell'educazione e della formazione, il porre l'accento su un *ethos professionale* responsabile, e la preoccupazione per una mediazione delle polarità di base e dei paradossi pedagogici fanno intravedere una chiara riserva ed un allontanamento dai principi empirico-educativo-scientifici estremi e radicali.

Forse l'idea ed il modello esplicativo di amore appaiono pedanteschi e nostalgici, certo si può mettere in dubbio a buon diritto che l'idea dell'amore pedagogico sia diventata obsoleta. “Perché gli uomini fanno non solo esperienze, ma hanno anche attese – anche questo appartiene alla provvisorietà e all'incompletezza della storia.”<sup>14</sup>

<sup>1</sup> Georg Bollenbeck, *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt a. M. 1994, p. 18.

<sup>2</sup> Cfr. W. Faulstich, *Die Entstehung von „Liebe“ als Kulturmedium im 18. Jahrhundert*, in: W. Faulstich (a cura), *Liebe als Kulturmedium*, München 2000, p. 23-56.

<sup>3</sup> L.c.

<sup>4</sup> R. Koselleck, *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*, Frankfurt a. M. 2006.

<sup>5</sup> M. C. Nussbaum, *Construction Love, Desire, and Care*, in: M. C. Nussbaum, *Sex and Social Justice*, Oxford 1999, p. 272.

<sup>6</sup> W. Faulstich, *Die Entstehung von „Liebe“ als*

*Kulturmedium im 18. Jahrhundert*, in: W. Faulstich (a cura), *Liebe als Kulturmedium*, München 2000, p. 45.

<sup>7</sup> E. Badinter, *L'amour en plus. Histoire de l'amour maternel (XVII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle)*, Paris 1980; E. Shorter, *The making of Modern Family*, New York 1975; R. White, *Love's Philosophy*, London 2001; S. Larcher, *Mütterlichkeit*, in: D. Benner/ J. Oelkers (a cura), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim 2004, p. 700-723; P. Vogel, *Über die Entstehung der „Mutterliebe“. Ideen- und sozialgeschichtliche Befunde zur Pädagogik der Mutter-Kind-Beziehung im Übergang zur Moderne*, in: A. Dörpinghaus/ G. Herchert (a cura), *Denken und Sprechen in Vielfalt. Bildungswelten und Weltordnungen diesseits und jenseits der Moderne*, Würzburg 2001, p. 215-229.

<sup>8</sup> Cfr. H. Landweer, *Das Märtyrerinnenmodell. Zur diskursiven Erzeugung weiblicher Identität*, Pfaffenweiler 1990.

<sup>9</sup> E. Badinter, *L'amour en plus. Histoire de l'amour maternel (XVII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle)*, Paris 1980, p. 141s.

<sup>10</sup> L.c., p. 252s.

<sup>11</sup> G. Bollenbeck, *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt a. M. 1994, p. 232.

<sup>12</sup> L. c., p. 312.

<sup>13</sup> Cfr. G. Bollenbeck: “Zu erwähnen ist noch die Kompensationstheorie; jene heute übliche und leichtfertig verordnete Therapie, die mit der ‘Kultur’ – darunter werden auch die ‘Kultur’- bzw. Geisteswissenschaften verstanden – allgemeine Mängel und Schäden kompensieren will, die durch die beschleunigte naturwissenschaftliche und technische Innovationen entstehen.” G. Bollenbeck, *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt a. M. 1994, p. 310.

<sup>14</sup> L. c., p. 312.

Traduzione dal tedesco a cura di  
Maria Luisa Sabino.  
Nucleo autonomia U.S.R.



# La suddivisione del lavoro in base al sesso

SARAH LEINER  
Università di Würzburg

**I**n questo contributo sono prese in considerazione le argomentazioni di Wilhelm Brinkmann<sup>1</sup> il quale sostiene che l'origine delle questioni di genere risiede nella suddivisione del lavoro. Uomini e donne tracciano il loro percorso di vita in base alle professioni ed alle possibilità di lavoro che la società assegna ai due sessi. Le distinzioni tra uomini e donne, la definizione dei ruoli sociali richiama due dimensioni di rilievo: una biologica ed una sociale.

Le differenze fondamentali tra uomini e donne sono di carattere biologico. A queste si aggiungono le regole sociali di comportamento. Accade così che la società definisca i comportamenti di ruolo in base al sesso e stabilisca le aspettative specifiche maschili e femminili. Una persona viene giudicata in base al sesso e questo gioca spesso una funzione rilevante nella definizione delle attese sociali<sup>2</sup>.

Quali sono esattamente le regole e le aspettative sociali alle quali vanno imputati i comportamenti dei due sessi? Come avviene la formazione culturale dei ruoli sessuali?

Brinkmann vede nel lavoro assegnato dalla società ad ogni sesso l'elemento determinante per la formazione di atteggiamenti, di tipiche competenze e di diversi interessi dei due sessi. Il tipo di attività alla quale ciascuno è destinato diviene il fattore al quale attribuire la formazione dei ruoli sessuali. Secondo questo modo di vedere, crescere nel ruolo sessuale è un effetto secondario, sociale e non un fattore innato e biologico<sup>3</sup>.

I lavori domestici sono considerati cose da donne, mentre il guadagnare denaro è giudicato una cosa da uomini. Questa è la storica divisione del lavoro tra i due sessi. Essa è valida, in linea di massima, ancora oggi, nonostante la tendente individualizzazione e la molteplicità dei percorsi di vita.

Brinkmann spiega la ragione della dipendenza della formazione dei ruoli dalla divisione del lavoro con la mentalità capitalistica dell'efficienza,

nella quale contano pieno impegno, disciplina e forza, con esclusione dei caratteri privati. La donna deve sempre decidere, soprattutto nelle professioni con una più alta formazione, tra famiglia e carriera. Se in passato la donna per la sua fertilità veniva assegnata ai lavori domestici e all'educazione dei figli, oggi viene obbligata attraverso la struttura lavorativa capitalistica a decidere per una scelta o per l'altra. Anche per le donne del XXI secolo una possibile gravidanza diviene un ostacolo alla carriera. Le ragioni che spiegano l'unilaterale assegnazione delle donne ai lavori domestici e a particolari settori professionali, come all'ambito sociale e all'insegnamento, sono una valutazione spassionata di valori, ideali e desideri ai quali legare la propria vita; non si tratta di un "volontario" orientamento a ruoli sociali e tradizionali<sup>4</sup>.

Come si può dunque risolvere la problematica dei ruoli sessuali?

È evidente che non si possono abolire né le professioni né i lavori domestici, dato che l'economia e la società funzionano solo grazie alla cooperazione tra le due componenti del maschile e del femminile<sup>5</sup>. La divisione del lavoro in sé e per sé deve quindi sussistere; ma va liberata dal dominio sessuale. Secondo Brinkmann il percorso da seguire è quello del mantenimento della possibilità di scelta individuale che richiede parallelamente una adeguata organizzazione delle condizioni della vita umana<sup>6</sup>. La struttura del mercato lavorativo capitalistico deve permettere la combinazione di famiglia e professione, lasciando liberi gli accessi e aperte le strade, insomma va favorita la selezione dell'opzione migliore da parte dei due sessi. Solo così si potrà uscire dalle predeterminazioni sociali e dai ruoli assegnati, ampliando veramente le possibilità di scelta individuale.

<sup>1</sup> BRINKMANN, Wilhelm (1992): Zur Problematik der Geschlechterrollen. In: Böhm, Lindauer (Hrsg.): Mann und Frau – Frau und Mann. Hintergründe, Ursachen, Problematik der Geschlechterrollen/ 5. Würzburger Symposium der Universität Würzburg. Klett, pag. 237-246.

<sup>2</sup> BRINKMANN, W. (1992): Zur Problematik der Geschlechterrollen. pag. 238.

<sup>3</sup> Vedi nota 2, pag. 239.

<sup>4</sup> BRINKMANN, W. (1992): Zur Problematik der Geschlechterrollen. pag. 243 e seguenti.

<sup>5</sup> Vedi nota 4, pag. 244.

<sup>6</sup> Vedi nota 4, pag. 245.

# Il significato di caring nell'opera di Nel Noddings

ANJA KLOTZ  
Universität Würzburg

Nel suo primo libro *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education* Berkeley, Los Angeles, 1984, Nel Noddings analizza il concetto di *caring* ed il suo valore etico, considerandolo un elemento basilare della vita umana. Ogni persona vuole prendersi cura di qualcuno e vuole parimenti essere circondato di premure. La parte centrale di *caring* è costituita dalla *caring relation*, ovvero dal rapporto fra *the one-caring* e *the cared-for*. Affinché questo rapporto si instauri tra due persone, è necessario che sussistano determinate condizioni. Alla base del *the one-caring* ci sono *engrossment* e *motivational displacement*, mentre nel *the cared-for* si assume come caratteristica l'atteggiamento della *recognition* e della *receptivity*.

*The one-caring* partecipa alle emozioni dell'altro, si mette nei suoi panni per comprenderlo meglio (*engrossment*); è al completo servizio del *the cared-for*. Il comportamento della persona è in questo senso condizionato dai bisogni del *cared-for*: questi ultimi sono prioritari e tralasciano le motivazioni personali (*motivational displacement*).

Tutto questo però, non è sufficiente per creare la *caring relation*. Non è necessario che il *the cared-for* sia l'atteggiamento della persona che si dimostra grata o che addirittura sia il sentimento di gratitudine della persona nei confronti del cosiddetto *the one-caring*. La forma sviluppata del *the cared-for* è quella che prevede la reazione che porta al riconoscimento del *the one-caring* con il quale ci si prende cura dell'altro (*recognition*) e si è premurosi nei suoi confronti (*receptivity*).

È da tener presente che la reazione del *the cared-for* non può essere né pretesa né costretta da *the one-caring*. Soltanto attraverso la spontanea reazione del *the cared-for* la *caring relation* può giungere al suo completamento.

Una semplice formula matematica è in grado di riassumere la *caring relation* di Nel Noddings: "(W, X) is a caring relation if and only if (i) W cares for X [...] and (ii) X recognizes that W cares for X."

Nel Noddings distingue tra due tipi di *caring*: *caring-for* e *caring-about*. Il termine *caring-for* è riservato ai rapporti a due (*face-to-face*), nei quali

*the one-caring* si occupa direttamente di una persona della famiglia. Il termine *caring-about* invece, è piuttosto generico (cfr. N. Noddings 1984, 69) e viene applicato ad incontri che hanno luogo nella vita pubblica. In questo senso ci si può dedicare alla sofferenza delle persone dei paesi poveri, ad esempio donando del denaro ad un'organizzazione di sostegno allo sviluppo. L'Autrice parte dal presupposto che, innanzitutto si impari ad assumere il ruolo riconoscente e ricettivo connesso al *to be cared-for*, che poi si acquisisca la facoltà di prendersi cura di persone care, *to care for*, prima di potersi occupare anche di coloro con cui non si è in grado di instaurare un rapporto immediato, *to care about*. Il concetto di *feminine ethic of caring* sviluppato da Nel Noddings corrisponde all'etica intrinseca al *the one-caring*. Secondo l'Autrice esiste un modo di fare tipicamente femminile nella considerazione dei problemi etici, nettamente contraddistinto dai metodi di solito caratterizzanti l'approccio maschile, quali l'utilitarismo e la deontologia. Le donne annoverano altri motivi collegati a emozioni, bisogni, e condizioni particolari, dipendenti da situazioni specifiche.

Sembrerebbe che le donne si avvicinino alla problematica morale, cercando di immedesimarsi il più possibile in situazioni concrete e assumendo la responsabilità per decisioni, che devono essere prese. Risolvono problemi morali sulla base di problemi umani concreti della vita e non li considerano meri problemi teorici, risolvibili tramite riflessioni astratte. Nel Noddings è dell'opinione che la *ethic of caring* nasca da un'esperienza femminile, proprio come l'approccio teorico tradizionale derivi dall'esperienza maschile.

Noddings sottolinea il fatto, che la sua *ethic of caring*, in quanto *feminine ethic of caring*, non è però tesa a escludere gli uomini, né esige una validità universale per tutte le donne. Piuttosto vuole descrivere la *ethic of the one-caring*, che può essere vissuta sia da donne sia da uomini. Poiché soprattutto le donne si sentono investite del compito di rappresentare la morale, e perciò si impegnano maggiormente a mantenere vivo il *caring*, si riscontrano più donne nel ruolo di *the one-caring* che uomini. Illuminando le molte differenze tra i modi di fare rispettivamente femminili e maschili, Nel Noddings non intende creare un'opposizione fra i sessi, cerca invece di rendere visibile la grande discrepanza tra il femminile e il maschile che è all'interno di ognuno di noi. Dimostrando ciò, aspira a creare un dialogo, in grado di valicare il divario esistente sul piano delle questioni morali.



# Il modello antropologico dell'androgino

LISA EBNER, NATALIE DEPLAZES,  
AMELIE SCHRODE  
Universität Würzburg

**N**el mondo si trova in un processo di cambiamento febbrile. I progressi fulminanti in campi come la tecnologia genetica e le tecnologie dell'informazione conducono l'uomo alla periferia delle sue capacità di concepire la propria esistenza. Tali progressi dimostrano anche i limiti delle sue conoscenze e provocano sbandamenti nell'orientamento nella società.

La scienza si concentra sempre di più sullo sfruttamento dei risultati della ricerca e contemporaneamente giustifica le sue attività facendo talvolta appello alla ragione e talaltra rinunciando alla ragione stessa.

Nella messa in campo della ragione chiarificatrice il *Logos* è l'argomentazione spesso rinnegata a vantaggio dell'edonismo, della sensualità, dei sentimenti, degli impulsi e della volontà. L'allontanamento della ragionevolezza produce un parallelo avvicinamento al mito dell'androgino che mostra come le relazioni dei ruoli fra i sessi stiano vacillando. Il concetto "androgino" è una combinazione che deriva dai termini del greco antico *andros*, per l'uomo, e *giné* per la donna, e significa amalgamare gli attributi maschili con quelli femminili in una composizione dell'essere umano completamente nuova.

Già il filosofo greco Platone nella sua opera "Symposion" trattava dell'idea dell'androgino. Seguendo questo mito antico creò Prometheus esempio di uomini sfera con quattro braccia, quattro gambe ed una testa con due facce opposte. Si trattava di uomini forti, veloci e perciò anche pericolosi per gli dei dell'Olimpo. Zeus evita il pericolo, e per indebolire gli uomini sfera li divide in due metà in modo da formare donne separate dagli uomini. Da quel tempo lontano donne e uomini lottano per la loro riunificazione. Il desiderio verso l'integrità originale resta un desiderio profondo dell'essere umano e diviene il messaggio proprio di Eros. Il vigore appassionato spinge gli esseri umani verso l'unione e la perfezione come

nella manifestazione di Eros.

Il concetto dell'androgino viene sempre ripreso dal passato quando nella società si verifica una sorta di mutazione nelle relazioni fra i sessi. Ulla Bock interpreta il tema dell'androgino come una rivoluzione sociale tra i sessi nella quale la persona assume gli attributi di ambedue i ruoli, il maschile e il femminile, e diviene per questo flessibile, adattabile e resistente. Si avrebbe così una creatura ideale in una società strutturata secondo la complessità.

Winfried Böhm considera i pericoli che derivano per la nostra società da questa interpretazione dell'androgino. La creatura androgina descritta da Ulla Bock esprime il desiderio di una doppia liberazione dei sessi, l'indipendenza dell'altro conduce di fatto alla dipendenza unica della persona che dipende da se stessa. In questo modo la realizzazione dell'individualità diventa un bisogno primordiale. Asserzioni di narcisismo come "Amate stesso" oppure "Sii quello che sei" sono elevate a massime dell'esistenza. La dichiarazione nella quale l'io diviene il bene più importante, porta, secondo Winfried Böhm, alla conseguenza logica di uno spostamento della morale che dall'altro si sposta verso il se stesso. Questo sviluppo produce un effetto negativo sulle relazioni della coppia eterosessuale. Prevale il principio economico capitalista e le stesse relazioni sono mutabili e revocabili in ogni momento. L'interpretazione sconfinata nell'ermafroditismo con una legittimazione della società dei singles: il solitario è la figura principale del postmoderno e così si afferma la teoria della concorrenza fra i sessi. Winfried Böhm ricorda che questo processo allontana dalla originalità del modello androgino di Platone, e dalla ricchezza dell'Eros. La dialettica tra i sessi non esclude l'ermafroditismo ma lo rilancia nelle relazioni di coppia che l'uomo e la donna coniugano secondo le proprie singolarità.

La realizzazione propria dell'individuo è diventata un elemento importante della nostra società e il mito originale di Platone può in ogni modo essere adatto alla situazione attuale nella quale le varie generazioni sono impegnate alla ricerca continua del compagno di vita perfetto. In questa ricerca l'individualità si coniuga con la libertà, oltre che con la realizzazione della persona che desidera relazioni significative con il partner per colmare il bisogno di sicurezza, di vicinanza e di amore. Per queste ragioni non si può pensare di pianificare frettolosamente la propria vita riferendosi solo ad una società di singles.



# Pedagogia maschile

-

## Educazione femminile

LEILA ZMERO  
Universität Würzburg

**P**artendo dalla bibliografia essenziale per il seminario contenuta nel libro *Männliche Pädagogik, weibliche Erziehung*<sup>1</sup> di Winfried Böhm notiamo come l'Autore cerca di sensibilizzare i lettori ai differenti problemi della cosiddetta tematica di genere. In pedagogia la questione si pone dal punto di vista dell'analisi del concetto della educazione di genere, specifica per la donna e per l'uomo. Il libro di Böhm non fornisce risposte semplici o monocasuali a questioni tanto complesse, argomenta tuttavia intorno all'idea fondamentale per aprire un dibattito tuttora controverso.

Il primo capitolo dal titolo *Gattin, Hausfrau und Mutter – Zur Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung* conduce una ricerca sulla storia dell'educazione di ragazze e di donne e si sofferma sullo sviluppo del ruolo della educazione di genere nella riflessione pedagogica in Germania e nel resto dell'Europa. Sorprendentemente Böhm mostra che la divisione tra studenti che sono ragazzi e tra studenti che sono ragazze, così come la limitazione del ruolo della donna "moglie, casalinga, madre", sono fenomeni relativamente recenti. L'Autore mette in evidenza come l'educazione professionale di ragazzi e ragazze proviene da fondamenti storici, fissando l'attenzione sul fatto che durante l'età medievale l'educazione scolastica, impartita nei monasteri, era indirizzata indistintamente sia a ragazzi che a ragazze. Quella educazione era influenzata dalla teologia cristiana e molte delle materie classiche erano studiate senza la discriminazione sessuale; ragazzi e ragazze erano "persone" che traevano profitto dall'insegnamento teologico che veniva loro offerto.

Solo nel tardo Medioevo, quando la vita di corte prese maggiore rilevanza sociale rispetto alla vita monastica, i precetti educativi di ragazzi e ragazze vennero distinti: le ragazze e le giovani donne dovevano imparare le arti gentili e specialmente la

modestia, mentre i ragazzi venivano ancora addestrati nelle materie classiche che comprendevano anche la matematica e la filosofia.

Durante l'Umanesimo il ruolo delle donne cambiò nuovamente: Erasmo da Rotterdam descrisse un dialogo tra un abate e una donna istruita. In quella conversazione l'abate doveva ammettere che l'essere donna non precludeva agli studi e alla conoscenza, l'essere tanto uomo che donna poteva consentire l'accesso alle più alte posizioni nelle facoltà di teologia così come nella carriera ecclesiastica<sup>2</sup>. Nel fatto che gli umani sono creati a immagine di Dio, Coemenius vedeva la ragione della necessità di una medesima possibilità di educazione per ambedue i generi. La sua affermazione "omnes, omina, omnia" voleva significare che ognuno doveva essere trattato nello stesso modo e parimenti ognuno doveva avere il giusto per i propri pensieri, desideri, scopi e per le proprie azioni<sup>3</sup>.

Con il riscatto della borghesia avvenne un altro cambiamento di prospettiva. L'educazione non fu più vista come l'educazione dell'essere umano, ma come quella del borghese. I doveri femminili dovevano essere in grado di condurre una "repubblica in miniatura" - come dice Fénelon<sup>4</sup> - che preparasse i bambini all'essere buoni borghesi. In tal modo l'educazione venne limitata: le donne dovevano imparare ciò che fosse importante per mantenere la conduzione della casa, ad esempio rassettare, avere cognizioni economiche, far di conto e saper scrivere. La priorità dell'educazione delle donne divenne l'educazione domestica.

La descrizione luterana della famiglia come istituto religioso contribuì a sviluppare e a diffondere l'opinione odierna che viene sintetizzata come segue: le donne hanno una naturale inclinazione a essere casalinghe e madri.

<sup>1</sup> Winfried Böhm, *Männliche Pädagogik - weibliche Erziehung?*

, Tyrolia-Verlag, Innsbruck-Wien 1989<sup>2</sup> Erasmus von Rotterdam: *Colloquia familiaria*. Vertraute Gespräche, übersetzt und herausgegeben von Werner Welzig, Darmstadt 1967, p. 265.

<sup>3</sup> Johann Amos Comenius: *Große Didaktik*, hrsg. von Andreas Flitner, Düsseldorf (3) 1966, p. 57.

<sup>4</sup> Fénelon: *Über die Erziehung der Mädchen*, herausgegeben von Josef Esterhues, Paderborn 1956.



# Emancipazione femminile nel Settecento: due biografie una ambizione

MELANIA STOLT  
Universität di Würzburg

## Premessa

**E**lisabeth Badinter, femminista francese e professoressa all'Ecole Polytechnique di Parigi parla nel suo libro *Emilie, Emilie, l'ambition féminine au XVIII<sup>ème</sup> siècle* di due donne molto diverse vissute nella Francia del Settecento. Si tratta di Emilie du Châtelet dell'alta nobiltà, esempio di donna completamente dedicata alla scienza e alla fisica, e di Louise d'Epiney, di buona borghesia, capace di esprimere la sua passione totalmente nella maternità. Due vite parallele, condizionate dalla classe sociale di appartenenza e condotte all'insegna dell'indipendenza e della emancipazione.

*L'infanzia si può considerare  
il fondamento della vita futura?*

Le tracce storiche ci dicono che Emilie si trova a vivere in un stato di fortunate coincidenze che risultano utili alla sua formazione. Da bambina riceve lezioni private e da adolescente frequenta il salotto del padre nel quale si raccolgono i migliori intellettuali dell'epoca. Incontra così il suo futuro amante: Voltaire, il gran filosofo francese, storico e studioso di scienze naturali.

Per quanto riguarda Louise, sappiamo che morto l'amato padre, la bambina viene mandata all'età di dieci anni in campagna per vivere presso una zia che le permette solo di prendere lezioni di catechismo e di condotta morale, reprimendo nella piccola ogni avidità di sapere e interesse.

## Il matrimonio

I matrimoni di entrambe le donne non potrebbero essere più diversi. Emilie contrae un matrimonio apparente – una cosa normale in quei tempi – con un governatore reale e partorisce tre figli. Non essendo conveniente per l'aristocrazia educare i figli, Emilie deve accettare che vadano a balia in campagna. La donna non nutre sentimenti materni per i suoi bambini, gode invece la vita disinvolt-

ta e senza freni di Parigi. Suo marito è l'immagine dell'uomo leale e gentile che nutre orgoglio per la moglie intellettuale e colta.

Louise sposa il cugino, figlio della zia odiata. Quel matrimonio le dà sicurezza materiale, ma il marito si rivela bugiardo ed imbroglione. L'immagine borghese del matrimonio la conduce a tollerare tutto quanto e a soffrire – al contrario di Emilie – a causa delle disuguaglianze tra uomini e donne.

Si potrebbe dire che il Marquis du Châtelet fosse più adatto a Louise e che il marito di quest'ultima s'intonasse meglio allo stile di vita di Emilie.

Louise diviene mamma di quattro bambini. Nelle sue memorie e nelle sue lettere preferisce parlare solamente di due figli: del primogenito Louis-Joseph, che le farà soffrire a causa delle sue macchiature, e della figlia Angelique che sarà sacrificata a scelte di vita sociale non condivise.

Se per Emilie l'educazione dei figli è completamente delegata ad altri senza sofferenza, per Louise il fatto di non poter educare i propri figli sin dai loro primi anni di vita, costituisce elemento di pena. La società borghese dell'epoca riteneva di dover educare con la balia prima e poi con la scuola delle suore, e solo dopo questa prima formazione potevano intervenire la mamma e la famiglia.

*Gli amanti: promotori di cultura  
o compagni di vita?*

A prescindere dall'immagine borghese del matrimonio Louise sceglie per amante un intellettuale, proprio come Emilie. Conosce lo scrittore e diplomatico tedesco Friedrich Melchior Grimm durante un ricevimento in casa sua e grazie a lui entra nella vita letteraria, filosofica e artistica.

Grimm è editore della *Correspondance littéraires*, una delle riviste più importanti del Settecento. Con i testi *Mes moments heureux* Louise descrive la relazione con Grimm come rinascita e parla dell'indipendenza della donna.

Durante uno dei tanti ricevimenti conosce anche Jean-Jacques Rousseau che all'inizio ammira, ma dopo critica per le sue idee sull'educazione delle ragazze, illustrate nella descrizione di Sophie, amica di Emilio, e narrate nel libro *Emile, ou de l'éducation*.

Emilie è affascinata da Voltaire per quattro anni, dopo rimangono amici fino alla fine della vita. All'inizio collaborano per la redazione delle opere del fisico e matematico inglese Isaac Newton. La sua traduzione della *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* dal latino – per la quale Voltaire scrive un prefazione – è l'unica ancora oggi disponibile in lingua francese.

Emilie e Voltaire presentano entrambi – senza sapere l'una dell'altro – un trattato sul fuoco e si presentano per conseguire il premio messo in palio dall'accademia di Parigi. In quel trattato Emilie contrasta molte delle tesi di Voltaire. Con il libro *Institutions de Physique*, che scrive più tardi come libro di scuola per il figlio, rompe finalmente con Voltaire.

Questa emancipazione permette ad Emilie di uscire dall'ombra del grande scrittore e di essere riconosciuta nelle scienze solamente per la se stessa e non per la sua relazione con Voltaire. Il processo di emancipazione era del resto iniziato con il trattato sul fuoco.

Anche Louise non desidera essere riconosciuta intellettualmente per la sua relazione con Grimm e per questo i suoi contributi nella rivista restano anonimi.

### *Le crisi di vita come slancio per un nuovo inizio?*

Le crisi di Emilie sono legate alla passione per gli uomini e condivide con loro le disavventure della vita. Soffre e cade in malinconia quando Voltaire deve fuggire per motivi politici. Tuttavia, i suoi amanti non nutrono le sue stesse passioni. Nei momenti di dolore interrompe gli studi e si dedica al gioco d'azzardo, segno che l'amore è al primo posto nelle sue preoccupazioni e che gli studi e il desiderio di conoscere. Per la scienziata ottiene il primo posto sempre l'amore e non gli studi e la voglia di sapere.

La grande crisi di Louise ha il suo culmine con il mandato d'arresto del figlio che sembra ereditare i vizi del padre. Louise si rende conto che la sua dedizione alla famiglia non ha avuto il meritato successo. La vicenda del figlio la incoraggia a scrivere le sue *Pseudomemorie*. La seconda crisi ha

luogo quando vede l'amata figlia andare in sposa ad un uomo ricco ma vecchio e si rende così conto della infelicità della fanciulla impotente. Nel momento in cui Louise prende in casa una sua nipotina scopre finalmente la sua passione per la maternità e si fa portavoce di un nuovo tipo di educazione per le ragazze. Emilie deve diventare il contrario della Sophie descritta da Rousseau. Invece di essere mogli e madri di grande dedizione, le donne devono emanciparsi, nutrire il proprio talento e non essere più dipendenti dagli uomini. Louise annota i discorsi alla nipotina e li raccoglie nelle *Conversations d'Emilie*.

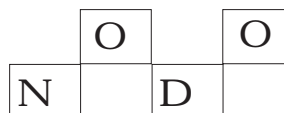
### *Conclusione*

Emilie non diviene una grande filosofa soprattutto perché non è una persona creativa. Le sue opere sono soprattutto traduzioni che ne fanno una professoressa notevole, ma non una pensatrice. Viceversa, Louise sottolinea sempre le sue debolezze ed il fatto che per lungo tempo la sua mente resta improduttiva, non le permette di sviluppare al massimo grado le sue potenzialità letterarie. Ambedue hanno in comune la straordinaria capacità di reagire agli eventi, senza lasciarsi sopraffare dalla delusione e dalla disperazione.

Anche se le opere di Emilie du Châtelet e di Louise d'Epiney, non sono entrate a far parte della grande letteratura, la loro ambizione e il metodo umano che hanno adottato nei confronti della vita sono un esempio interessante di emancipazione sociale femminile in epoca illuminista.

### *Bibliografia*

E. Badinter, *Emilie, Emilie, l'ambition féminine au XVIII<sup>ème</sup> siècle*, Flammarion, Paris 1983; deutsche Ausgabe: R. Piper GmbH & Co. KG, München 1984.



# La pedagogia di Maria Montessori è femminile o maschile?

MIRIAM RÖSCH e STEFFEN WALTHER  
Universität Würzburg

## 1. La persona

**M**aria Montessori nasce a Chiaravalle, in Provincia di Ancona nel 1870. Mostra sin da giovane un interesse per la scuola e l'educazione dei bambini. Studia matematica, fisica, scienze naturali per entrare nella facoltà di medicina, all'epoca chiusa all'accesso delle donne. Nel 1896 consegue la laurea in medicina e diviene uno dei primi medici donna in Italia. Il lavoro presso l'ospedale psichiatrico di Roma a contatto con i bambini lì ricoverati, le fa nascere il desiderio di altre esperienze di formazione anche con i bambini normali. Nel 1902 comincia lo studio sistematico della pedagogia e della filosofia, arricchendo così la sua formazione medica e psicologica. Matura una concezione dell'educazione dell'infanzia che diffonde con conferenze e viaggi all'estero. Nel 1907 dirige il primo asilo Montessori nel quartiere San Lorenzo di Roma. Questa occasione le permette di sviluppare il nuovo materiale didattico, già usato nell'educazione dei bambini normali. Due anni più tardi inaugura i primi corsi internazionali di formazione degli insegnanti secondo il metodo Montessori. Ha ricevuto premi e riconoscimenti per il lavoro educativo svolto con grande dedizione e costanza. Per tre volte è stata presentata la candidatura per il premio Nobel per la pace. Muore il 6 maggio 1952 in Olanda. La Montessori appartiene ai pedagogisti più importanti del XX secolo.

## 2. Le intenzioni

L'obiettivo principale di Maria Montessori si riassume nella diffusione di *un'immagine nuova di bambino*. Il bambino era a quel tempo considerato come un *non ancora cresciuto* "Noch non Erwachsener" e perciò inferiore. Era una massa duttile che l'adulto piegava alle sue concezioni. La Montessori inizia così la sua campagna in fa-

vore del bambino che era altro, rispetto a quanto comunemente si credeva. Definisce il mondo dell'infanzia, includendo la funzione educatrice dell'insegnante. Il maestro non domina il bambino ma lo accompagna nel suo sviluppo naturale, usando il materiale, con regolarità e competenza. Va detto che il materiale è molto enfatizzato e talvolta prende addirittura il posto del bambino. La Montessori ha sostenuto con decisione l'importanza della formazione continua degli insegnanti.

## 3. Le filosofie

La Montessori ritiene che ogni bambino possiede una *immagine strutturale immanente*. Secondo la sua concezione esiste una personalità latente nell'anima del bambino e la libertà di sviluppo permette l'adattamento sociale. L'istruzione avviene con la costruzione di un ambiente favorevole, flessibile, disponibile, in modo che il bambino possa svilupparsi, conformemente alla sua natura. Questa regolazione biologica ha una origine spirituale. Il compito degli insegnanti è di osservare ciò che di passivo vi è nel bambino e di orientarlo all'*attività*, alimentando la sua anima, la loro interiorità. Il materiale strutturato è utile a questo scopo.

L'*idea cosmica* dell'educazione che si trova nella Montessori è di origine teosofica. Il bambino partecipa dell'ordine cosmico e la sua esistenza ne è una dimostrazione permanente.

La pedagogia montessoriana intende *normalizzare* il bambino, allentandolo dalle deviazioni che ne compromettono lo sviluppo normale. La normalità consiste nella cooperazione armoniosa delle forze fisiche e mentali, dei muscoli, dell'intelligenza e della volontà. La normalizzazione diviene allora un processo naturale, favorita dalla polarizzazione dell'attenzione. La Montessori parla di fasi sensibili, nell'analisi delle sezioni di sviluppo del bambino, collegate a determinate caratteristiche fisiche e mentali.



#### 4. Montessori: donna o pedagoga?

La distinzione tra donna e uomo si basa su alcune peculiarità divenute di senso comune. Una donna è attenta alla vita e pensa in forma solistica, considera gli aspetti generali del mondo e tende ad essere più metafisica dell'uomo. La donna regola la quotidianità del vivere e attribuisce valore alle relazioni vicine e lontane. Pensa graficamente, associativamente, totalmente, miticamente ed intuitivamente.

Un uomo pensa in modo diviso, razionale, scientifico, analitico, lineare, aggressivo, concorrenziale. È orientato alla distanza critica e alla conoscenza specializzata esterna.

Queste distinzioni sono artificiose e vanno calibrate. Una tale organizzazione della separazione dei sessi rappresenta un problema complesso. L'attenzione non dovrebbe essere rivolta alla separazione rigorosa, ma alle caratteristiche maschili e femminili della natura come segni di polarità in tensione e tali da promuovere la ricchezza dei sessi. Si è potuto persino dire che non esiste un pensiero specificamente femminile o maschile; infatti, gli uomini possono essere intuitivi, abili graficamente, come le donne, e le donne possono avere il senso scientifico ed analitico, al pari degli uomini.

La nostra domanda è se la Montessori sia stata una pedagoga donna o un pedagoga maschio. Alcuni aspetti della Montessori sono più femminili come: la perseveranza nel perseguire il successo, l'amore per il bambino, l'interesse alla formazione dell'infanzia, il senso di maternità. Altri aspetti sono piuttosto maschili come: la sua visione filosofica, l'idea sulla formazione come libertà, il concetto di autonomia, il valore dell'indipendenza, il pensiero sulla pace.

La Montessori inoltre non ha esercitato la professione di educatrice e di insegnante a tempo pieno, preferendo diffondere il suo metodo ed organizzare corsi di formazione. Da questo punto di vista ha adottato atteggiamenti piuttosto maschili. Le sue intuizioni non sono state sviluppate in insegnamenti educativi, così come farebbe una donna. La base scientifica e medica l'ha aiutata a guardare le cose dall'esterno e questo atteggiamento si è coniugato con la formazione di una nuova immagine di donna del Novecento. Una donna che coniugava la scienza con l'attenzione per l'infanzia. Il suo modo di pensare scientifico, analitico si è combinato con la pedagogia. In questo senso la Montessori è stata la prima donna che ha por-

tato il modo di pensare scientifico nella pedagogia.

#### Bibliografia

Maria Montessori: *Kinder sind anders*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1952.

Maria Montessori: *Die Entdeckung des Kindes*, Freiburg: Herder Verlag, 1969.

Maria Montessori: *Über die Bildung des Menschen*, Freiburg: Herder Verlag, 1966.

Winfried Böhm: *Männliche Pädagogik – weibliche Erziehung?*, Innsbruck/Wien: Tyrolia-Verlag, 1989.

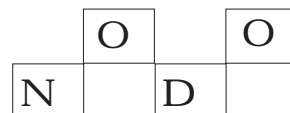
Winfried Böhm/Birgitta Fuchs: *Erziehung nach Montessori*, Julius Klinkhardt, 2004.

Waltraud Harth-Peter: *Kinder sind anders - Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand*, Würzburg: ERGON Verlag, 1996.

Birgitta Fuchs: *Maria Montessori - ein pädagogisches Porträt*, Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 2003.

Christine Hofer: *Die pädagogische Anthropologie Maria Montessoris - oder: Die Erziehung zum neuen Menschen*, Würzburg: ERGON Verlag, 2001.

Christel Fisgus/Gertrud Kraft: *Hilf mir, es selbst zu tun - Montessoripädagogik in der Regelschule*, Donauwörth: Auer Verlag, 8. Auflage 2004.



# Martha C. Nussbaum: oggettivazione

CHRISTINE SCHILLER  
Universität Würzburg

**M**artha Craven Nussbaum, professoressa di Diritto e Etica all'università di Chicago, è considerata tra le più conosciute e rinomate filosofe dei nostri giorni. Il suo saggio dal titolo *Oggettivazione* "Objectification" deriva da un suo lavoro del 1999 "Sex and Social Justice" ed è stato pubblicato in traduzione tedesca nel 2002 nel libro *Konstruktion der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge*. Riprendiamo il saggio per un commento sul tema del Seminario "Pedagogia maschile - Educazione femminile".

## Spiegazione del concetto

Il termine *oggettivazione* è un concetto specifico della teoria femminista e risulta impiegato soprattutto negli scritti di Catherine MacKinnon e Andrea Dworkin.

Generalmente l'oggettivazione ha un valore dispregiativo e corrisponde a un modo di parlare, pensare e agire contro il quale vengono sollevate delle obiezioni. Per oggettivazione di una persona si intende quel processo attraverso il quale la persona è vista ed è trattata da un'altra come se fosse un oggetto. L'oggettivazione della donna in campo sessuale è stata materia di critica sviluppata dalla teoria femminista di MacKinnon e di Dworkin. Così scrive la prima riguardo alla pornografia: "L'ammirazione della naturale bellezza del corpo diventa oggettivazione. Ciò che è inoffensivo si trasforma in qualcosa di nocivo"<sup>1</sup>. La teoria femminista in generale considera questa oggettivazione sessuale della donna da parte degli uomini un problema centrale nel mondo femminile ed esorta ad opporre resistenza.

Secondo Catherine MacKinnon l'oggettivazione conduce ad un'esistenza in cui le donne vedono sé stesse soltanto come *oggetti*, viene loro tolta la possibilità di agire autonomamente e gradualmente vengono private della loro umanità. Tuttavia la MacKinnon ammette che non si può ritenere l'oggettivazione qualcosa di interamente negativo, dal momento che il concetto è stato inizialmente impiegato in senso piuttosto positivo. In un recente studio, il giurista Cass Sunstein considera l'oggettivazione una componente fonamen-

tale della vita sessuale e "in un contesto di uguaglianza, rispetto e consenso" non la trova affatto indecente<sup>2</sup>.

## Le dimensioni dell'oggettivazione

Secondo Martha C. Nussbaum ci sono almeno sette possibilità indipendenti l'una dall'altra per trattare una persona come un oggetto:

1. *Strumentalizzazione*: l'istanza oggettivante tratta l'oggetto come se fosse uno strumento che deve servire solo al raggiungimento dei suoi scopi.

2. *Negazione dell'autonomia*: l'oggetto viene trattato da colui che attua l'oggettivazione come se non disponesse della propria autonomia e autodeterminazione.

3. *Inerzia*: si agisce sull'oggetto come se esso non possedesse alcuna capacità di compiere una azione e come se non fosse in grado di eseguire alcuna attività.

4. *Sostituibilità*: l'istanza oggettivante tratta l'oggetto come se fosse sostituibile con altri oggetti dello stesso genere e/o con oggetti di tipo diverso.

5. *Vulnerabilità*: colui che attua l'oggettivazione tratta l'oggetto come se non ci fosse bisogno di rispettare i suoi spazi e come se si avesse il permesso di *romperlo*.

6. *Rapporto di proprietà*: l'istanza oggettivante tratta l'oggetto come se appartenesse a qualcun altro e potesse essere comprato o venduto.

7. *Negazione della sua soggettività*: si tratta l'oggetto come se non ci fosse bisogno di tenere in considerazione le sue esperienze e i suoi sentimenti.

Tutte queste sono caratteristiche che descrivono i rapporti con gli oggetti. Si parla dunque di oggettivazione quando si tratta un individuo in una delle suddette maniere. È sufficiente l'esistenza di una di queste caratteristiche per poter impiegare proficuamente questo concetto, anche se spesso accade di incontrare caratteristiche correlate nella realtà sociale in osservazione.

Secondo Martha C. Nussbaum, quando si tratta di rapporti con le persone, analoghi a quelli con le cose, è più idonea la rappresentazione della negazione dell'autonomia e soggettività.

La strumentalizzazione degli esseri umani appare particolarmente grave, in quanto con essa si trattano le persone come "strumenti" e si nega loro il riconoscimento delle qualità basilari sulle quali si fonda il significato dell'esistenza.

<sup>1</sup> Martha C. Nussbaum, *Sex and Social Justice*, New York 1999, p. 213.

<sup>2</sup> Martha C. Nussbaum, *Sex and Social Justice*, New York 1999, p. 214.