

# Adolescenza e adolescenti nella recente ricerca storiografica

**Marcello Flores, Milano**

Gli storici sociali si sono più volte interrogati su quando sia *nata* o sia stata *scoperta* l'adolescenza, così come anni addietro si sono chiesti, sulla scia di Philip Ariés, quando era nata o era stata scoperta l'infanzia. L'idea generale che viene condivisa dagli storici è che l'adolescenza sia una *scoperta* del XIX secolo, quando la società industriale, che si sviluppa rapidamente e permea di sé tutti i rapporti interpersonali, sottopone bambini e giovani a più lunghi periodi di tutela e scolarizzazione e quando la transizione a uno stato *adulto* riconosciuto come tale, divenne più complessa e prolungata.

È soprattutto verso gli anni '80 e '90 dell'Ottocento che comincia ad affermarsi l'idea che l'adolescenza *come fase* pone problemi di sviluppo psicologico agli individui, e che gli adolescenti *come gruppo* possono costituire un problema sociale. È in quegli anni che la discussione « sui giovani » sembra prendere una strada che sarà quella che porterà diritta fino ai nostri giorni.

Dove e perché si è originata la moderna idea di adolescenza? È un concetto creato da psicologi ed educatori o è un insieme di nuove circostanze sociali a cui quei concetti cercano di rispondere e fare chiarezza?

L'*idea* di adolescenza è senz'altro recente, e gli studi hanno spesso a lungo privilegiato lo sviluppo dell'idea più che la concreta analisi della condizione adolescenziale.

Tra gli storici, comunque, sembra esistere un completo accordo nel considerare Granville Stanley Hall come il

progenitore di un nuovo approccio al problema a partire dalla sua opera *Adolescence: its psychology and the relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*(1), un'opera che ebbe una grandissima influenza oltre che negli Stati Uniti in Inghilterra. Hall è spesso ricordato per avere ospitato Freud durante il suo unico viaggio americano quando nel 1909 questi tenne una serie di lezioni alla Clark University di Worcester, Massachusetts, di cui Hall era presidente.

Grande volgarizzatore, nel senso migliore del termine, più che grande psicologo, Hall aveva coperto, con la sua opera, un *bisogno* che era ormai maturo nell'esperienza sociale. Se gli antropologi noteranno spesso, nelle culture pre-moderne da loro osservate, la mancanza di una considerazione speciale per l'età dell'adolescenza — in *Coming of age in Samoa* (2), Margaret Mead contestò con forza le teorie « generalizzanti » di Hall —, parecchi studi sembrarono confermare la convinzione di Hall che l'adolescenza era un'esperienza reale e già presente nella storia, di cui lui aveva solo formulato una più attenta osservazione e delle leggi di carattere generale. Forme di *autocoscienza* adolescenziale e momenti evidenti di *autoespressione* riscontrabili in individui e gruppi di età corrispondenti a quelli più tardi etichettati come adolescenti, si sarebbero manifestate ben prima dell'Ottocento avanzato (3).

Il problema storico-teorico di come una «figura» o un « ruolo » possa essere considerato prima della coscienza o della autocoscienza della propria esistenza, prima della sua identificazione sociale e culturale, è troppo grosso per poter essere qui affrontato. Bisognerà tuttavia tener presente che la storia è sempre compresenza di mutamento e continuità, di caratteri generali e transitori: e che i suoi paradigmi sono molto più elastici e ambigui di quelli di discipline che dall'esperienza concreta — anche storica — traggono elementi per una concettualizzazione teorica definitiva.

È quindi comprensibile e legittimo che gli storici parlino dell'adolescenza come *costruzione sociale*, come una fase *nella* crescita a cui alcune società in determinati periodi hanno attribuito particolare significato, ma anche come uno stadio *della* crescita che presenta caratteri biologici e psicologici chiaramente distinti.

(1) Q. Stanley Hall, *Adolescence: its psychology and the relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, New York, Appleton, 1904.

(2) M. Mead, *Coming of age in Samoa*, New York, 1928.

(3) Cfr. J. Kett, *Rites of passage: adolescence in America 1790 to present*, New York, Basic books, 1977 e V. Fox, «Is adolescence a phenomenon of a modern times?», in *Journal of psychohistory*, 5, 1977, pp. 271-290.

Se l'adolescenza è prima di tutto una questione *biologica*, un processo intrinseco di sviluppo in senso strettamente fisiologico, sembrerebbe trattarsi di un livello quasi immutabile. Quel *quasi*, tuttavia, ha una parte importante nel discorso storico: all'inizio dell'Ottocento l'altezza finale era raggiunta a 25 anni, ora prima dei venti; nel 1850 il menarca si aveva mediamente a 15 anni, adesso a 12. E basta osservare i cambiamenti avvenuti negli ultimi 150 anni sulla durata della vita, le malattie, la nutrizione, ecc., per comprendere come anche il livello biologico-fisiologico possa essere utilmente sottoposto a indagine storica. È comunque l'adolescenza come questione *psicologica* (che investe la autorappresentazione e quello che è il significato attribuitelo dagli altri) e come questione *culturale* (le norme, i valori, gli ideali, i modelli che esistono nella società, negativi o positivi che siano, riferiti a quella condizione giovanile) che più interessa lo storico. Anche in passato, come oggi, l'adolescenza era una categoria sociale ma anche uno stadio e un momento intrapsichico? Centocinquanta anni fa la vita dei giovani — ha riassunto efficacemente lo storico John Demos — rifletteva modelli di vita a prevalente carattere preindustriale, fondati sui villaggi, le comunità, l'agricoltura. Fin dai 7-8 anni si partecipava al lavoro *familiare* (campi, animali, case) e col tempo aumentavano le responsabilità. Dall'infanzia alla maturità il cammino era lineare, i modelli e i ruoli adulti presenti con chiarezza e visibili assai presto. I figli sono in qualche modo considerati come delle miniature (i maschi dei padri e le femmine delle madri) considerate inferiori (per intelligenza, esperienza, abilità, forza fisica e morale). Si trattava però di una inferiorità di scala, non di tipologia, e presumeva che lo sviluppo avvenisse per allargamento e dilatazione, non per mutamento. Come questa idea fosse legata all'economia e alla demografia del periodo ed alle leggi, credenze, valori che gli erano proprie è abbastanza evidente: il lavoro, ma anche l'educazione, ignorava rigide differenze di età; così come da posto a posto mutava il concetto di maggiore età o quello di responsabilità criminale. Vi era insomma, una visione *fluida* del processo di maturazione, e la *giovinezza* era un periodo che andava dai 7-8 anni ai trenta. L'unico momento riconosciuto di crisi personale era quello relativo

alla religione (e non a caso la pratica religiosa era l'unica che prevedeva rigide separazioni per età). Non vi era, normalmente, il senso che quella che chiamiamo adolescenza fosse una età « strana », con propri distinti tratti di confusione, vulnerabilità, contraddittorietà. Alcuni casi specifici (le teen-agers « indemoniate » di Salem o alcune bande giovanili) non farebbero che confermare questa realtà, che nell'Inghilterra e nel vecchio mondo era tutto sommato analoga: anche se in modo meno lineare e con una più ampia gamma di atteggiamenti dovuta ad una più ricca e riconosciuta divisione sociale.

Nella prima metà dell'800 comincia a essere presente, soprattutto per i ragazzi, quella esperienza in parte autonoma e in parte ancora legata alla famiglia e alla comunità, che è stata classificata come « semi-dipendenza » o « semi-autonomia »: si va a lavorare fuori casa d'inverno, l'unico vero obbligo è quello di mandare i soldi, restano comunque operanti anche di lontano le norme di subordinazione filiale. È questo un periodo di confusione, in cui non vi è chiarezza nelle aspettative sociali di un comportamento considerato adatto all'età: anche nelle scuole vi è mancanza di modelli, come testimoniano scelte divergenti in *colleges* spesso vicini, e questo facilita un periodo di ribellione studentesca da alcuni avvicinata a quella dei nostri anni Sessanta. I problemi di fondo della vita che un tempo erano appannaggio della comunità e della famiglia o che comunque venivano risolti con il loro controllo e condizionamento (lavoro, residenza, amici, valori, amori, anche religione di cui adesso c'è una molteplicità di opzioni) diventano sempre più delle scelte individuali tipiche dell'esperienza giovanile. E il luogo privilegiato di queste scelte, con quello di fantasie, tentazioni, desideri, paure, perplessità che ciò comporta, è la città, la nuova realtà urbana che sta dando i suoi caratteri a tutta la vita sociale. Il libro di un riformatore e filantropo vittoriano, Charles Loring Brace, che si occupava di ragazzi, era significativamente intitolato *The dangerous classes at New York and twenty year's work among them* (4) e non riusciva tuttavia a sciogliere il dilemma se i *children* protagonisti della sua indagine fossero più *pericolosi* o *in pericolo*. Tutta la vita americana verso la fine dell'Ottocento è una *search for order*, un tentativo di organizzare, canalizzare,

(4) C. Loring Brace, *The dangerous classes at New York and twenty year's work among them*, New York, 1872.

limitare l'influenza delle generazioni precedenti. Per quanto riguarda i giovanissimi le scuole emergono ormai come unità istituzionali distinte e articolate, si affaccia un nuovo ethos fondato su una «vita familiare intensa», aumenta sempre più e più a lungo la dipendenza dalla famiglia e dal mondo degli adulti.

Uno degli obiettivi sociali; diventa adesso quello di creare ovunque, *all'interno e all'esterno della casa*, degli ambienti sistematicamente pianificati per i giovani. Prende vita un'ampia standardizzazione dell'esperienza giovanile, sia per quanto riguarda la moda e il vestire che il parlare o gli atteggiamenti, che il tempo libero: il movimento scoutistico, l'Ymca, le attività scolastiche sempre più articolate ne sono la prova evidente (almeno per la *middle class*):

« E davvero in questo periodo, attorno alla svolta del secolo, che noi possiamo rintracciare l'apparizione di una vera *subcultura giovanile* con caratteri simili a quelli di oggi » (5).

(5) J. Demos, *Past, present and personal. The family and the life course in american history*, New York, Oxford University Press, 1986, pp. 105-106.

Si tratta comunque di una realtà ambivalente: si cerca di sopprimere o comunque incanalare alcuni elementi dell'esperienza tipicamente « giovanili »: l'avventurosità, la diversità di comportamenti, la compresenza di comportamenti contraddittori; ma si riconosce anche all'adolescenza lo stato di *stadio particolare* che ha i propri requisiti. Si intensifica ed aumenta — sia come pressione esterna che come identità interna — la coscienza di gruppo, la solidarietà tra simili. In una memoria di inizio secolo, un professore si rammaricava degli effetti nefasti delle teorie di Hall sui suoi studenti, raccontando che, ogniqualvolta li riprendeva per il loro comportamento scorretto, essi rispondevano «Cerchi di capire maestro, stiamo passando attraverso l'adolescenza» (6). Si pensi poi agli effetti dinamici e moltiplicatori che ebbe, su questa nuova e originale forma di « coscienza » generazionale, l'immigrazione della fine '800 e inizio '900, specie per la prima generazione « indigena »: il *gap* tra genitori legati a valori e modelli del vecchio mondo e i giovani attratti dal nuovo saltava immediatamente agli occhi con effetti drammatici anche se contraddittori.

(6) Cit. in W.D. Hyde, *The quest for the best*, New York, 1923, p. 98.

L'adolescenza divenne un momento della vita sempre più problematico per un sempre più alto numero di giovani lungo tutto il corso dell'Ottocento e poi del Novecento.

Perché questo? Una risposta prevalentemente psicologica evidenziò la centralità del rapporto edipico all'interno di famiglie sempre più ridotte, dove maggiore e più chiara è la connotazione sessuale, dove ha luogo uno sviluppo più intenso e differenziato dell'educazione infantile:

« abbiamo visto come le scelte di vita si fossero moltiplicate in America nell'Ottocento ed anche come l'esperienza di una generazione si fosse progressivamente distaccata dalla prospettiva di quella successiva. Questo vuoi dire, in altre parole, che molti adolescenti si trovarono convolti in una 'identità diffusa' di tipo difficilmente concepibile durante i periodi storici precedenti. Il processo di decisione di cosa uno fosse, cosa volesse essere, e quanto le particolari scelte di ognuno si intrecciassero con l'ordinamento sociale: era, questo, un labirinto di perplessità personale e sociale » (7).

Nel corso del '900 c'è più continuità che cambiamento rispetto alle idee e alle intuizioni dei primi anni del secolo, più una ulteriore elaborazione di queste che non la ricerca di nuove direzioni. I temi dominanti rimangono quelli della crisi personale e del condizionamento sociale. Demos ritiene addirittura che vi sia stato, sul piano emozionale, una sorta di arretramento: « in una parola, la libertà, la franchezza, il campo dell'immaginazione e dell'espressione che era così rilevante nei primi anni, sembrano virtualmente sparite; vi è qualcosa di piatto, di stolido, di completamente banalizzato ai giorni nostri. Lungi dallo sperimentare l'adolescenza come un periodo di svariate opportunità, di sperimentazione, di flusso, di 'fermento e agitazione' (sul vecchio modello di Hall), i giovani hanno ristretto la loro visuale in modo molto delimitato, hanno posto fine a importanti opzioni e possibilità. Sarebbe troppo semplice dire che essi hanno saltato completamente l'adolescenza ma sembrano tuttavia aver evitato quello che gli storici ricordano essere stata la tipica esperienza dei loro coetanei di una generazione fa » (8). Il clima e la tendenza dell'epoca sembrano condizionare sempre più i modelli adolescenziali. Il disinteresse per l'avventura e la sperimentazione e l'interesse per la sicurezza e il conforto materiale, trovano le loro radici nel conservatorismo dominante. Che lo sviluppo e il cambiamento non sempre avvengano in una direzione più ricca, piena,

(7) J. Demos, *Past, present, and personal*, op. cit., p. 107.

(8) *Ibidem*, pp. 108-109.

favorevole, interessante, è ormai un luogo comune per gli storici, convinti che non ci siano linee diritte di evoluzione e, tantomeno, di progresso.

Il pessimismo di Demos, tuttavia, che pure si basa su incontrovertibili osservazioni storiche, potrebbe essere ammorbidito se fosse arricchito dai risultati delle ricerche che hanno messo al centro della loro indagine le ragazze, le adolescenti femmine: per le quali, forse, parlare di « progresso » e « miglioramento » è meno azzardato di quanto suggerisce lo storico americano.

Tra le opere che dal 1890 al 1920 si occupano di adolescenza, ben pochi sono gli accenni alle ragazze, quasi che si trattasse di una età e di uno status tipicamente maschile. Quando se ne parla, poi, è sempre per stigmatizzare dei comportamenti che si credevano fissati una volta per tutte. Nel capitolo su «The girl in the background» — che faceva parte degli *Studies of boy life in our cities* curati da E.J. Urwick(9), — Lily Montagou parlava di ragazze operaie che affollavano le strade con una pericolosa eccitazione e bramosia addosso che rischiava di essere fatale alla moralità nazionale della gioventù maschile.

(9) L. Montagou, «The girl in the background», in E.J. Urwick (a cura di), *Studies of boy life in our cities*, London, Dent, 1904.

Nel suo studio già citato, Stanely Hall riteneva che la donna non uscisse mai completamente dall'adolescenza e che essa poteva essere compresa psicologicamente ed emozionalmente solo se si presumeva che il suo sviluppo si fosse fermato alla fase adolescenziale. L'assurdità di una tale concezione non può nascondere la verità relativa del fenomeno storicamente osservato. In una società (come era ancora in gran parte quella di Hall) che definiva la maturità in termini di indipendenza economica e occupazionale e che scoraggiava le donne dal ricercarla, queste erano *realmente* condannate a rimanere in uno stato di tipo adolescenziale: e le memorie dell'epoca sono piene di crisi d'identità per quelle donne che non riuscivano a realizzarsi nei figli o che entravano in crisi quando i figli cessavano di essere dipendenti da loro.

Ciò vale prevalentemente se si prende in considerazione la *middle class*, che è oggetto privilegiato di due studi sull'adolescenza femminile in Inghilterra di grande interesse: Carol Dyhouse, *Giris growing up in late victorian and*

*edwardian England*, e Deborah Gorham, *The victorian girl and the feminine ideal* (10).

Se si guarda infatti alle donne operaie durante l'800 e in parte anche all'inizio del '900, sembra che la maggior parte di loro non abbia mai sperimentato l'adolescenza (altro che restare sempre adolescenti!) e che non abbia potuto usufruire, come i fratelli, di un periodo di legittima per quanto transitoria libertà nell'intermezzo tra infanzia e maturità. Se l'adolescenza è l'istituzionalizzazione dello iato tra infanzia e maturità, un periodo di libertà ed esperienza, questo significava evidentemente ben poco per le ragazze operaie, e in modo comunque limitato per *tutte* le ragazze.

John Gillis — nel suo studio *Youth and History: Tradition and Change in European Age Relations 1770-Present* (11), tradotto in Italia negli Oscar Studio Mondadori, che si occupa prevalentemente e programmaticamente della parte maschile del mondo adolescente — sostiene che l'adolescenza fu una scoperta della *middle class* europea e che in Inghilterra ciò avvenne in concomitanza della riforma della scuola pubblica e dello sviluppo dell'educazione secondaria a partire dalla metà, dell'Ottocento. Più scuola significava una dipendenza più prolungata dagli adulti, un più lungo periodo di restrizione comportamentale da parte della famiglia e delle istituzioni di controllo. Fu la *middle class* a sollevare il problema dei giovani, per lo più operai, disadattati, indisciplinati, pericolosamente indipendenti in età precoce. E da questa ansietà avrebbero preso le mosse i movimenti laici e religiosi per organizzare i giovani, tutti con lo scopo di rafforzare l'autorità adulta contro l'eccessiva indipendenza.

Le scuole per ragazze, che erano ancora intrise, anche nelle concezioni delle intellettuali ed educatrici più aperte e riformatrici, di una visione conservatrice del ruolo femminile, erano tuttavia giudicate pericolose soprattutto da religiosi e medici. Hall — il cui testo è fondamentale per comprendere la mentalità patriarcale dell'Ottocento — riteneva che l'adolescenza fosse per il maschio un periodo di ambizione, di crescita, di sfida, di autocoscienza, per la ragazza di instabilità, di necessità di protezione, di sottomissione a istinti profondamente inconsci. Proprio perché il fascino della donna era il non uscire dall'adolescenza,

(10) C. Dyhouse, *Girls growing up in late victorian and edwardian England*, London, Routledge e Keagan Paul, 1981 e D. Gorham, *The victorian girl and the feminine ideal*, London, Croom Helm, 1982.

(11) J. Gillis, *Youth and history: tradition and change in european age relations 1770-present*, New York, Academic Press, 1974.

l'eterno femminile, le ragazze andavano difese dai rigori di uno studio serio ben oltre aver oltrepassato « il Rubicone della Mestruazione » e dovevano essere educate ed essere « prese in mano, organizzate, comandate ».

Tutti gli esperti e gli educatori, tra fine '800 e inizio '900, concordano che l'adolescenza è per le ragazze un periodo di difficoltà, che necessita di protezione e di adeguati provvedimenti anche per il bene della razza. È in questo periodo che nasce l'idea che le ragazze sono più imitative, coscienziose e intuitive, mentre i ragazzi sono più logici, ingenui, astratti, analitici. Ancora negli anni Venti un'apposita Commissione arriverà alla conclusione di mantenere separati i *curricula* per maschi e femmine:

« siamo convinti che la predisposizione delle ragazze ad una adolescenza nervosa è uno dei più importanti fattori nell'educazione femminile ... bisogna che si arrivi a una ben definita differenza nella misura delle esigenze che hanno a scuola ragazzi e ragazze » (12).

(12) Board of Education, *Report of consultative committee on the differentiation of the curriculum for boys and girls*, London, MSO, 1923, p. 119.

Uno dei tratti fondamentali della società vittoriana, ricordano i due studi sopra citati, era la *separatezza* del mondo maschile da quello femminile, il primo tutto proiettato sul pubblico, il secondo sul privato. I maschi erano « invisibili » in casa, soprattutto per le classi medio-alte. La loro presenza, limitata, era una presenza di autorità e potere; e il loro atteggiamento in quanto padri era informato a benevolenza, indifferenza, distanza. Fin dall'adolescenza le ragazze vivevano il « fuori » attraverso i fratelli (ed anche quando cominciarono ad andare a scuola il fenomeno, nella sostanza, rimase), erano più controllate ma anche responsabilizzate.

Il culto della domesticità e l'ideale della femminilità sono parte integrante di questa separazione pubblico/privato che è a sua volta uno dei risultati del capitalismo industriale e della formazione di una *middle class* urbana, maschile, manageriale e professionale in posizioni di predominanza socio-culturale.

Il concetto moderno di femminilità — che trova nel periodo tardo vittoriano la sua più completa sistemazione — prende definitivamente il posto del rispetto della forza e dei precetti biblici che, fino ad allora, avevano costituito il principale referente nei rapporti tra i sessi. È un ideale, quello della femminilità, che pur essendo indicatore di

uno status sociale, permea verticalmente tutte le classi: e trova la sua radice concettuale proprio nel mondo dell'adolescenza. L'ideale femminile, cioè, si struttura più che sulla donna adulta, sulla donna in formazione, sulla « figlia ideale », sulla ragazza che si sta educando.

L'immagine della figlia, quintessenza della femminilità vittoriana, è l'ideale per riconciliare i contrasti tra il Cristianesimo e i valori capitalistici, per soddisfare la nostalgia di un passato rurale nel presente urbano e industriale. Come tutti gli ideali anche questo viene costruito non solo in positivo, ma anche in negativo: c'è l'angelo del focolare e la donna egoista, c'è la figlia buona, innocente, che si sacrifica e c'è la figlia volgare, egoista, oziosa. La gentilezza delle figlie è vista come « un raggio di sole », e il loro primo dovere — come suggeriscono i libri di consigli per madri e giovinette — è verso il padre: « Era privilegio della figlia prima, e lo è anche oggi, recitare la parte della simpatizzante e dell'ascoltatrice interessata nel salotto casalingo. Nessun'altra richiesta è più grande, e non si dovrebbe permettere a nessun obiettivo intellettuale di interferire » (13).

La buona figlia che redime, che riconcilia, che crea coscienza e facilita il lieto fine in situazioni difficili, brutte, torbide, è un classico della letteratura vittoriana, da quella più elevata (si pensi solo alla Florence di *Dombey and Son* o alla Carrie di *The Star and the Cloud* di Dickens) a quella più popolare e dozzinale. Nei rapporti con i fratelli la relazione è priva di conflitti e rivalità (perché ci sono ruoli diversi), è idealizzata e idilliaca, è improntata — da parte delle ragazze — a responsabilità e protezione ma anche a deferenza. Il sacrificio di sé è il principio guida che prepara al matrimonio: un matrimonio *per amore*, anche se appare chiaro che non si può che amare un uomo *conveniente* (suitable) sia socialmente che finanziariamente, in un intreccio equilibrato tra idealismo romantico e realismo pragmatico. L'immagine negativa, a sua volta, è quella della aggressiva cacciatrice di mariti o della ragazza impura (ideale della purezza e *pruderie* nel parlare, nel pensare, nel comunicare, fanno tutt'uno) che non potrà che portare ad una cattiva maternità, isteria, nervosismo.

(13) AA.VV., *Our mothers and daughters*, London, 1982, p. 24.

I consigli per l'infanzia sono simili per i maschi e per le femmine. Con la pubertà, invece, avviene la massima divaricazione: ha inizio, con una intensità fortissima, la preparazione al ruolo femminile adulto, e in questo si risolve, fondamentalmente, il compito socialmente richiesto alla adolescente. Delle mestruazioni se ne parla poco o per allusioni, ma esse sono centrali nei trattati specialistici o in quelli esclusivamente rivolti « alle madri ». Vi è una particolare attenzione alla salute fisica finalizzata ad evitare lo studio « eccessivo » e a salvaguardare la « fragilità e vulnerabilità » che si ritiene tipica della pubertà femminile. Verso la metà del secolo si introdurrà nelle scuole la ginnastica, mentre solo alla fine dell'Ottocento saranno permessi sport di gruppo, che si riteneva incoraggiassero comportamenti « da maschiaccio ».

È il ruolo di moglie e madre a cui ci si prepara, come ricordavano alcuni tra i più popolari manuali dell'Ottocento: «Come donne, quindi, la prima cosa importante è di essere contente di essere inferiori all'uomo; inferiori in potere intellettuale allo stesso modo in cui siete inferiori in forza fisica », « la donna è così formata per essere dipendente dall'uomo. La donna che è considerata la più fortunata nella vita non ha mai dovuto essere indipendente, essendo passata dalla cura ed autorità paterna a quella del marito » (14).

(14) S. Stickney Ellis, *The daughters of England, their position in society, character and responsibilities*, London, Fischer, 1843, p. 11 e E.J. Tilt, *Elements of health and principles of female hygiene*, London, Bohm, 1852, p. 15.

Capace come donna di casa ma anche curata come moglie, ne frivola ne troppo studiosa, cosciente della propria fragilità senza però indulgere alla propria debolezza, orientata ad aggiornarsi e ad autoeducarsi anche dopo la scuola ma lontana dalle aree maschili del sapere: questa l'immagine cui cerca di adeguarsi la ragazza vittoriana, il ruolo di cui la sua adolescenza è praticamente solo un apprendistato.

Con la metà del secolo XIX, l'educazione delle ragazze della *middle class*, che fino ad allora avveniva prevalentemente a casa, trova sempre di più nelle scuole il proprio luogo di elezione. Si cerca però di mantenere quello che era uno dei capisaldi della educazione precedente: la protezione da contatti sociali indesiderabili e da una eccessiva socializzazione e confidenza contraria alla modestia. Nelle scuole c'è infatti la proibizione di leggere i giornali e le ragazze risultano *isolate* (protette) dagli uomini e da

ragazze socialmente inferiori: l'ideale della femminilità e la consapevolezza di una divisione sessuale del lavoro vengono *rafforzate* anche dalle più avanzate correnti educatrici e riformatrici. Un concetto cardine è che il successo non è un valore femminile e che, anche nelle aree dove le donne il successo potrebbero raggiungerlo senza misurarsi con gli uomini, è comunque non femminile il ricambio. La paura di essere etichettate « non femminili », la paura di vergognarsi, la paura di sentirsi ridicole: questo è il reticolo di sentimenti con cui l'adolescente femmina si confronta con il mondo maschile.

Socialmente prevale — soprattutto riferita alle classi inferiori — l'idea che si è responsabili del proprio stato (povertà, ecc.): questo conduce a cercare di modificare l'atteggiamento più che le condizioni. Soluzione alla povertà o a condizioni svantaggiate è allora l'educazione, l'accettazione di stili di vita, comportamenti, civiltà, propri della *middle class*. La strada verso la *rispettabilità* è data da un senso di responsabilità (sono le donne ad amministrare i livelli di vita nelle famiglie operaie; e una ragazza adolescente su tre va a servizio), e dal rispondere ad alcuni requisiti *pratici* di femminilità — oltre a quelli morali già visti — che sono simboleggiati e sintetizzati nel cucito e nella cucina, ma anche nella capacità « razziale » di perpetrare e migliorare la razza nel modo più adeguato alle richieste sociali.

Anche le riformatrici sono coinvolte pienamente in questa retorica vittoriana. Constance Maynard, la fondatrice del Westfield College, una pioniera nell'educazione femminile, continuava malgrado tutto a ritenere che « il posto delle donne nell'ordine generale delle cose è determinato da fatti semplici (...) una metà della razza umana deve essere formata da combattenti, dirigenti, esploratori, scopritori, costruttori, e l'altra metà per fare — corpo, mente e anima — quelli della generazione futura che dovranno combattere dirigere, esplorare, scoprire, costruirà » (15).

Accanto alla educazione domestica e a quella religiosa, le virtù « civiche » della donna vittoriana, da introiettare già durante l'adolescenza nelle nuove scuole, sono le tipiche virtù borghesi maschili; autodisciplina, senso dell'ordine, autocontrollo. Si incoraggia l'amicizia perché « forse neppure l'accettazione di un innamorato è più importante

(15) C.L. Maynard, «From early victorian schoolroom to university», in *The nineteenth century*, november, 1914, p. 1061.

(16) M. Farmingham, *Girlhood*, London, Clarke, 1869, p. 55.

nella vita di una ragazza della prima seria scelta di un'amica» (16), ma deve trattarsi di amicizia «seria». Tranne che con i fratelli non si devono avere rapporti con maschi, e l'educazione deve mostrare i pericoli da evitare, contribuire a creare degli ostacoli *negativi* al libero comportamento.

Alla fine del secolo l'ideale della femminilità e del culto domestico si adattano alla nuova realtà socio-economica. Nasce l'idea della « ragazza moderna »: con caratteri *negativi* (se è rumorosa, aggressiva, sgraziata, offensiva, monella) ma anche *positivi* (con un'idea più impegnata del matrimonio, pronta ad essere amica e consigliera del marito). Si tratta infatti di un adattamento ai vecchi valori, non di un loro ripudio. E la riforma scolastica di fine secolo tenderà sì a preparare ad un impatto ormai necessario anche per le ragazze con la sfera pubblica, ma sempre con un carattere di adeguamento, mantenendo ferma la priorità della sfera privata.

L'idea, aggiornata, della femminilità, continua a rafforzare quella di mascolinità; mantiene intatto il sistema delle « sfere separate » nel campo morale, emotivo, intellettuale. Questa idea di femminilità — adeguata ai bisogni della emergente società industriale che necessiterà, ad esempio, durante la prima guerra mondiale, di donne pronte ad entrare nel mercato del lavoro e poi a ritirarsi da esso — informa tutta la concezione e la pratica educativa del periodo compreso tra l'infanzia e la maturità: « la ragazza moderna del 1890 poteva andare in bicicletta, partecipare ad esami competitivi, lavorare in un ufficio; ma ci si aspettava ancora che fosse gentile, non assertiva, sottomessa all'uomo» (17).

(17) D. Gorham, *the victorian girl and the feminine ideal*, London, Croom Helm, 1982, p. 210.

Pur con notevoli cambiamenti attorno alla metà dell'800 e poi ancora di più con l'inizio del '900 « le prevalenti visioni di una socializzazione che fosse appropriata per le ragazze della *middle class* si adattarono alle mutate circostanze, ma poche voci si levarono a sostenere una sfida alla concezione vittoriana dei ruoli maschili e femminili. Anche alla fine del secolo la maggior parte della gente, tra cui coloro che erano coinvolti nell'educazione delle fanciulle, avrebbero convenuto con lo scrittore che esortava le ragazze a ricordare che *essere influenti è il lavoro*

delle donne: 'Lasciamo che ognuno riempia di utilità la propria separata sfera e non ci sarà detrazione di valore in nessuna delle due parti; se si interferisce o si cammina sul terreno altrui, invece, il risultato sarà quello di un uomo femminile o di una donna mascolina, che sono entrambi ripugnanti per tutti e due i sessi'» (18).

(18) *Ibidem* p. 120.