

Indice

- p. 9 *Introduzione. Attraversando il Mediterraneo: cammini inesplorati per nuove ricerche*
di Antonella Cagnolati e Teresa Rabazas Romero
- 13 *Maestri e allievi fra le rime. Le scuole di Costantinopoli dell'XI secolo nelle poesie di Cristoforo di Mitilene*
di Giovanni U. Cavallera
- 33 *I silenzi dell'esposizione. Madri e figli abbandonati in Puglia nel XIX secolo*
di Barbara De Serio
- 67 *Intrecci immaginari e risonanze fiabesche nei luoghi per la modellizzazione di una proposta formativa su "narratività popolare e identità salentina" (secc. XIX-XXI)*
di Gabriella Armenise
- 85 *«Non erano mica "travaiose" come le italiane». Vita e lavoro delle giovani migranti tra l'Unità d'Italia e la Grande guerra*
di Michela Baldini
- 109 *El "bien educado". Los estudios de Leonard Covello sobre la comunidad italoamericana de Nueva York (1900-1940)*
di Carmen Petruzzi
- 125 *Vita di professori. Lettere a Giovanni Gentile*
di Hervé A. Cavallera

- p. 153 *La huella del castigo escolar en la infancia femenina de posguerra (1939-1951). Secuelas de la disciplina autoritaria franquista*
de Miriam Sonlleve Velasco
- 177 *Educación a las mujeres a la política. Las pioneras de la A.N.D.E. y la lucha por el derecho a voto (Italia, 1946)*
de Antonella Cagnolati
- 197 *Representar la renovación pedagógica en España a través de la prensa. La revista «Cuadernos de Pedagogía» (1975-1983)*
de Sara Ramos Zamora, Andra Santiesteban
- 221 *Lettura fenomenologico-ermeneutica per una ricostruzione dell'immaginario popolare nel XXI secolo*
di Daniela De Leo
- 235 Autrici e autori

Introduzione

Attraversando il Mediterraneo:
cammini inesplorati per nuove ricerche

Antonella Cagnolati, Teresa Rabazas Romero
Università di Foggia, Universidad Complutense de Madrid

Chiunque faccia ricerca in ambito storico-educativo sa perfettamente che esistono luoghi, fatti e fenomeni ancora inesplorati che meritano il lavoro di analisi e di ricerca negli archivi e nelle biblioteche. Frequentemente, assai più di quanto si possa immaginare, colui o colei che si avventurano in un'investigazione programmata da mesi – talvolta da anni – incontra fortunatamente carte, lettere, documenti a margine di quel percorso su cui andava minuziosamente faticando con alacrità e dedizione. Tra la polvere degli scaffali, rovistando tra antichi fascicoli e calligrafie spesso inintelligibili, con emozioni contrastanti che spaziano tra l'entusiasmo e la meraviglia, riemergono le vite, le sensazioni, il lavoro di chi, nel flusso inarrestabile della storia, ci ha preceduto e ha lasciato tracce che forse avrebbero dovuto essere dimenticate e sepolte e che invece riemergono per disegnare ritratti a tutto tondo, ricostruire eventi, dipingere situazioni su cui fino a poco tempo prima si era gettata una luce scarsa e opalescente, tale da non permettere di delineare i contorni e le sembianze.

La cartografia nell'ambito della storia dell'educazione è ben lungi dall'essere esaustiva: molti territori risultano ancora ricchi di potenzialità su cui devono dirigere lo sguardo i ricercatori: pensiamo, a buon diritto, alla mole ancora in larga parte da portare alla luce dei documenti lasciati da maestri e ispettori con il loro immenso portato di relazioni, verbali, programmi, scelte editoriali, da cui si può agevolmente ricostruire non solo la dimensione puramente amministrativa della vita scolastica bensì lo sforzo titanico di alfabetizzare intere popolazioni oppure l'accoglienza, vuoi maggiormente accettata, vuoi implic-

tamente ostacolata, delle innumerevoli riforme che, dalla fine del secolo XIX, iniziavano a rivoluzionare, con uno spietato dirigismo centralizzato dai ministeri preposti all'istruzione, l'esistenza di alunni e educatori che giorno dopo giorno si avvicendavano dentro le grigie aule degli istituti scolastici.

Tra le righe ciò che interessa pare esattamente la vita quotidiana, come la metodologia storiografica delle «Annales» ci ha ben insegnato, costruita su piccoli oggetti d'uso comune: come non pensare quindi alla straordinaria valenza, storica e didattica insieme, dei musei dell'educazione, o alla riemersione, attraverso dati biografici e testimonianze orali, del percorso di vita e lavoro di maestri e maestre in contesti periferici, culturalmente e geograficamente, ai grandi centri urbani, e quindi ancora più lontani dallo scandaglio talvolta ossessivo degli storici, oppure vissuti in epoche di enormi difficoltà politiche, quali i totalitarismi che richiedevano un'acritica adesione ai propri ideali e disvalori imbevuti di reiterata propaganda.

In aggiunta, la ricerca nel nostro ambito pare rivelare una stretta consonanza di intenti favorita sia dall'internazionalizzazione sempre più marcata, sia dalla stretta collaborazione tra coloro i cui interessi insistono su medesime piste investigative. Tale si presenta il proficuo caso dei legami che ormai da anni intercorrono tra l'Italia e la Spagna: convegni a cui i colleghi partecipano vicendevolmente, progetti di ricerca, libri collettanei, numeri monografici di riviste scientifiche. La collaborazione che si è andata sviluppando ha dato frutti di notevole rilevanza sia dal punto di vista scientifico che dal punto di vista delle relazioni umane, imprescindibile focus di partenza per un'intesa produttiva anche in ambito editoriale.

Nel caso specifico del presente volume, si offre al mondo accademico un itinerario che mira ad approfondire ulteriormente piste già avviate che devono tuttavia giungere ancora alla meta finale, riletture con specifiche lenti di ingrandimento, unitamente a rotte mai solcate su figure di rilievo nella storia dell'educazione, e non solo. Insieme a saggi maggiormente declinati su un framework storico di genere, quali la densa panoramica che con efficacia ci narra la percezione del castigo scolastico nella memoria delle donne in Spagna, la lotta per la conquista del voto portata avanti dall'associazione A.N.D.E. in Italia, il dolore e la sofferta decisione delle madri di abbandonare i loro piccoli nel territorio di Taranto, si accampano analisi dal taglio più prettamente storico-pedagogico, quali quella condotte sulle scuole di Costantinopoli dell'XI

secolo, sui vari ed eterogenei percorsi di vita e lavoro degli immigrati italiani negli Stati Uniti a cavallo tra XIX e XX secolo, sulle vite – tormentate da innumerevoli difficoltà – dei professori come appaiono nelle copiose lettere inviate a Giovanni Gentile, per giungere all'analisi di riviste su cui vivace appare la discussione e il dibattito nella sfera eminentemente pedagogica. Si aggiunge, infine, una rilettura dell'immaginario fiabesco per illuminare sia il livello teorico che l'aspetto locale (nello specifico, il territorio pugliese) al fine di comprendere i legami e gli intrecci che contraddistinguono questo affascinante contenitore culturale.

Per concludere, auspichiamo dunque che la panoramica qui presentata possa configurarsi come un punto di arrivo di ricerche che hanno una loro longevità accademica di tutto rispetto oppure una loro pur recente maturità, sia come una base di partenza per ulteriori e altrettanto proficue ricerche, sempre più interrelate fra loro e con un marcato indirizzo collaborativo, nonché comparativo, a livello internazionale in quel grande spazio atavico e culturalmente ricco come a noi tutti appare da sempre il Mediterraneo.

Maestri e allievi fra le rime

Le scuole di Costantinopoli dell'XI secolo nelle poesie
di Cristoforo di Mitilene

di Giovanni U. Cavallera

Centro interuniversitario di bioetica e diritti umani, Università del Salento

L'educazione era la pietra angolare su cui si impernava l'identità meritocratica di un *milieu* sociale straordinariamente variegato qual era la classe dirigente costantinopolitana. Attraverso essa si trasmettevano conoscenze e competenze, si forgiavano legami di lunga durata ed era il criterio fondamentale per accedere alla carriera burocratica e all'ascesa del prestigio personale di ogni individuo e di un gruppo familiare¹. Era il discriminante per determinare chi aveva la dignità per far parte della *intelligencija* e chi invece doveva esserne escluso. In questa sede sarà preso in esame il periodo che va dalla metà dell'XI secolo. Per tutto il corso del lungo "millennio bizantino", possediamo un ampio numero di fonti letterarie che testimoniano una gamma più o meno variegata di generi, registri linguistici e posizioni sociali degli autori, ma i decenni considerati in questo saggio (circa 1040-1080, l'arco di tempo dell'attività di autori come Michele Psello², Giovanni Mauropode o Cristoforo di Mitilene) rappresentano un periodo particolarmente degno di considerazione perché l'esibizione retorica o il discorso intorno a temi educativi sono caratteristiche evidenti nell'opera letteraria degli autori presi in esame. Come molti studiosi hanno riconosciuto, in questo momento l'autore

1. Circa il significato della aristocrazia bizantina e la grande mobilità sociale nell'Impero romano d'Oriente cfr. A. Kazhdan, S. Ronchey, *L'aristocrazia bizantina dal principio dell'XI alla fine del XII secolo*, Sellerio, Palermo 1997.

2. Questa età è stata definita da alcuni studiosi – ad onta della pluralità di autori pervenuti – l'età di Michele Psello: «A problem with this period is that intellectual life, and our knowledge of it, are dominated by one person: Michael Psellos» F. Bernard, *The Ethics of Authorship: Some Tensions in the 11th Century*, in A. Pizzone (a cura di), *The Author in Middle Byzantine Literature: Modes, Functions, and Identities*, De Gruyter, Boston 2014, p. 42.

sta diventando più prominente nei suoi testi, e non ha remore a scrivere in prosa o in versi intorno alle proprie esperienze sociali³.

Una *vulgata* molto diffusa e difficile da scardinare sulla nostra concezione della scuola nell'Impero romano orientale ha generato diversi equivoci nella comprensione degli apparati formativi di questa civiltà. Tralasciando i pregiudizi medievaleschi oramai superati almeno in ambito scientifico, molti studi su questo argomento hanno perpetrato l'idea suggestiva che il sistema educativo romano orientale fosse rimasto intatto e in piena continuità dalla Tarda Antichità, quantomeno. La fondazione della "università" della Magnaura da parte del cesare⁴ Bardas (849), il rinnovamento degli studi da parte di Costantino VII Porfirogenito (dopo il 944)⁵, l'istituto voluto da Costantino IX Monomaco presso il monastero di san Giorgio dei Mangani (1047) sono tutti considerati come nuove fasi dell'università il cui nucleo risalirebbe al Πανδιδακτήριον di Teodosio II nel 425, in un senso di continuità del finanziamento statale dell'insegnamento e della ricerca⁶.

La stessa carica detenuta da Michele Psello nel 1047, ὑπατος τῶν φιλοσόφων, è letta come una assegnazione di una cattedra di rettore della Facoltà di filosofia di una università.

In questa maniera le tensioni sociali nell'XI e XII secolo sono presentate come il risultato del conflitto fra una Chiesa ortodossa retriva e una università più aperta verso l'innovazione e tendenzialmente laica⁷. Molti saggi anche recenti tendono a dare per assodata una netta separazione fra l'educazione accademica e la scuola secondaria, una separazione che dovrebbe corrispondere all'avanzamento negli studi dalla retorica alla filosofia.

Altri studi, a partire da Weiss, Speck e Lemerle, hanno guardato alle fonti con occhio molto più critico⁸. Hanno esaminato l'educazione romana tenendo

3. A. Kazhdan, A.W. Epstein, *Change in Byzantine Culture from the Eleventh to the Twelfth Centuries, The Transformation of the Classical Heritage*, University of California Press, Berkeley 1985.

4. *Καίσαρ* (*kaisar*) era una dignità aulica della gerarchia imperiale.

5. G.U. Cavallera, *Costantino VII Porfirogenito. Il basileus evergetes nella tradizione bizantina*, in «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni scolastiche», 24, 2017, pp. 119-133.

6. Per un quadro generale delle vicende dell'istruzione superiore a Costantinopoli cfr. G.U. Cavallera, *Dove Platone riceve il battesimo. La formazione come fondamento nell'Impero romano d'Oriente*, Mimesis, Milano-Udine 2015.

7. Cfr. L. Clucas, *The trial of John Italos and the crisis of intellectual values in Byzantium in the eleventh century*, Institut für Byzantinistik, Neugriechische Philologie und Byzantinische Kunstgeschichte der Universität München, München 1981.

8. G. Weiss, *Oströmische Beamte im Spiegel der Schriften des Michael Psellos*, Institut für Byzantinistik und Neugriechische Philologie, Munich 1973; P. Lemerle, *Cinq études sur le XIe siècle byzantine*, Editions

presente il suo contesto medievale, che è molto più sfaccettato di quanto le fonti vogliano far intendere. Da rilevare che tali studi, estremamente rigorosi e ben conosciuti presso la comunità accademica, si integrano a vicenda e non sono mai stati seriamente contestati, purtuttavia non hanno mai modificato la *vulgata* sull'educazione romana medievale.

Secondo questi testi e la produzione scientifica successiva la differenza fra educazione secondaria e universitaria non era molto definita, e forse non lo fu mai veramente⁹. Si è discusso intorno alla esistenza di una Scuola di filosofia nell'XI secolo, ma non ne abbiamo una evidenza concreta; la Scuola patriarcale non era certamente stata fondata nell'XI secolo. La fondazione della Facoltà di legge di Costantino IX Monomaco era essenzialmente una fondazione privata voluta da quest'ultimo e durò pochi anni senza modificare sostanzialmente l'impronta del sistema educativo dello Stato. Il *Neara*¹⁰, il documento scritto da Giovanni Mauropode che regolava lo statuto della scuola insediata nel monastero dei Mangani non era un programma educativo, bensì un atto di fondazione¹¹.

La carica di Michele Psello quale “console dei filosofi” forse gli conferiva una preminenza sugli altri docenti, come si potrebbe evincere da una lettera in risposta al docente della scuola della Chalkoprateia (istituto noto da altre fonti, come vedremo più avanti) che richiedeva di avere più mezzi materiali, ma la sua lettera potrebbe stare a indicare una richiesta specifica rivolta a un potente personaggio quale era Psello e non un sussidio istituzionale. Di certo la figura di Michele Psello dominava la scena culturale della metà dell'XI se-

du Centre National de la Recherche Scientifique, Paris 1977; P. Speck, *Die Kaiserliche Universität von Konstantinopel. Präzisierung zur Frage des höheren Schulwesens in Byzanz im 9. und 10. Jahrhundert*, C.H. Beck, München 1977.

9. «Les textes du temps opposent sans cesse – et cela déjà est significatif – l'homme instruit, qui de ce fait appartient par ses qualités intellectuelles et morales à un monde supérieur, et les ignorants, ou plutôt les incultes, qui ne sont pas nécessairement des gens du commun, mais des gens que leur inculture frappe d'une espèce d'incapacité. Cependant ces mêmes textes ne nous disent pas en quoi consiste et comment s'acquiert cette instruction, cette culture. Ils ne nous expliquent pas cette efficacité éminente qu'ils lui prêtent pour l'individu et pour la société». P. Lemerle, *Élèves et professeurs à Constantinople au Xe siècle*, in «Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres», 113-114, 1969, p. 576.

10. A. Salac, *Novella Constitutio saec. XI medii quae est de schola constituenda et legum custode creando a Iohanne Mauropode conscripta a Constantino IX Monomacho promulgata*, in *Aedibus Academiae Scientiarum Bohemoslovenicae*, Praga 1954.

11. Cfr. S. Troianos, *Η Νεαρά Κωνσταντίνου του Μονομάχου: ἐπὶ τῇ ἀναδείξει καὶ προβολῇ τοῦ διδασκάλου τῶν νόμων*, in «Byzantina Simmeikta», 22, 2013, pp. 243-263.

colo, e il suo titolo rifletteva tale stato delle cose, ma è da tenere in conto che l'autorevolezza di questo personaggio poteva derivare anche dalla sua elevata posizione all'interno della corte imperiale¹².

Ad ogni modo la forma principale di istituzione educativa era la scuola privata, creata e presieduta da un singolo docente sotto il cui carisma si svolgevano i corsi¹³. Le scuole erano quasi sempre contigue a un centro monastico o a una chiesa, come si può evincere dai loro nomi, ma bisogna stare attenti a non cadere nell'equivoco di ritenere di trovarsi di fronte a fondazioni ecclesiastiche (se anche fra gli allievi potevano esserci dei futuri monaci, il fine di tali scuole non era certo l'avviamento alla vita monacale). Non vi è peraltro alcuna indicazione che indichi che educazione religiosa e secolare fossero strettamente separate e molti lavori didattici di Michele Psello ci mostrano che egli si interessava di campi che oggi indicheremmo come teologici o metafisici¹⁴.

Sembrerebbe altresì che, contrariamente a quanto si riteneva in precedenza, tali scuole non fossero sottoposte al controllo né dalla corte, né dal patriarcato¹⁵. Si trattava di istituzioni indipendenti, incentrate totalmente sulla figura di un singolo o pochi docenti. Nella maggior parte dei casi vi era un docente titolare, il *μαῖστωρ* (*maistor*), assistito da un assistente, il *πρόξιμος* (*proximos*), o anche dagli studenti più progrediti. Abbiamo testimonianza che in questo periodo esistevano nella capitale almeno sette scuole, alcune delle quali sono durate per secoli¹⁶.

L'associazione fra scuole e monasteri consentiva numerosi vantaggi. È evidente, prima di tutto, che essere siti nelle immediate vicinanze di un monastero consentiva facilità di collocazione e visibilità alla scuola stessa, inoltre la

12. F. Bernard, *Authorial Practices and Competitive Performance in the Works of Michael Psellos*, in M.D. Lauxtermann, M. Whittow (a cura di), *Byzantium in The Eleventh Century. Being in Between*, Routledge, New York 2017, pp. 32-44; S. Papaioannou, *Michael Psellos. Rethoric and Authorship in Byzantium*, Cambridge University Press, Cambridge 2013; W. Wolska Conus, *Les écoles de Psellos et de Xiphilin sous Constantin IX Monomaque*, in «Travaux et mémoires», 6, 1976, pp. 223-243.

13. È il caso del professore anonimo vissuto nel X secolo di cui ci è rimasto un corposo epistolario. A. Markopoulos (a cura di), *Anonymi Professoris Epistulae*, Brill, Berlin-New York 2000.

14. F. Bernard, *The 11th Century: Michael Psellos and Contemporaries*, in W. Hörandner, A. Rhoby, N. Zagklas (a cura di), *A Companion to Byzantine Poetry*, Brill, Leiden-Boston 2019, pp. 212-236.

15. Come invece ritiene Paul Lemerle citando la *Vita* di s. Atanasio Atonita: «Nous apprenons donc, d'abord, que l'autorité impériale intervient désormais pour approuver la désignation d'un professeur titulaire». P. Lemerle, *Élèves et professeurs à Constantinople au Xe siècle*, cit., p 586.

16. Cfr. *ibidem*.

libreria di un monastero aveva la possibilità di essere condivisa con la scuola, o quantomeno con il *maistor* stesso. Gli allievi della scuola potevano svolgere il servizio di copisti presso il monastero. L'accesso ai libri non era evidentemente consentito al pubblico e perciò il docente godeva di una posizione privilegiata, quale depositario e mediatore di una conoscenza quasi inaccessibile.

Le fonti sull'organizzazione interna di una scuola sono piuttosto vaghe. Non conosciamo nulla di preciso circa le procedure usate per la selezione dei docenti, se ve ne era una. Il termine *θρόνος* è usato largamente per indicare le cattedre di insegnamento, ma non è chiaro se esso si riferisca a una posizione riconosciuta dallo Stato o al riconoscimento informale delle capacità di insegnamento di un singolo dotto. Tuttavia l'accesso alla carriera di docente sembra esser stata regolamentato in qualche modo, e diverse fonti riferiscono di una certa gerarchia fra i docenti della capitale. Non tutti potevano ottenere il ruolo di *maistor* e parlare in pubblico: si trattava indubbiamente di una posizione che conferiva un certo prestigio e notorietà, ma non una remunerazione stabile.

Bisogna far notare che un docente dipendeva il più delle volte dai suoi allievi per estendere la sua influenza e il suo sostentamento. Sempre il *Neara* non esclude il fatto che il *νομοφύλαξ* potesse accettare ricompense *extra* dai propri alunni benestanti. Oltre a ciò dobbiamo presupporre che i maestri intrattenessero relazioni di amicizia con i propri allievi e le relative famiglie. Nel mondo ipercompetitivo delle scuole di Costantinopoli, docenti e alunni formavano un gruppo legato da una certa solidarietà e tale solidarietà non si arrestava davanti alle porte della scuola¹⁷. Era prassi ben consolidata che gli allievi si dimostrassero riconoscenti verso i loro antichi maestri nel corso degli anni. In contraccambio un docente con una certa influenza sociale poteva favorire l'ascesa di un alunno con raccomandazioni o consigli.

Considerando che la formazione era regolata esternamente in maniera minima, l'organizzazione didattica era molto legata a parametri informali come la reputazione e legami sociali. Non ci si deve meravigliare se fra i vari docenti che dirigevano istituti vi fosse una serrata competizione. Nell'XI secolo le procedure selettive per le carriere amministrative includevano delle prove volte a

17. Cfr. F. Bernard, *Educational Networks in the Letters of Michael Psellos*, in M. Jeffreys, M.D. Lauxtermann (a cura di), *The Letters of Psellos. Cultural Networks and Historical Realities*, Oxford University Press, Oxford 2017, pp. 13-41.

determinare le competenze possedute dai candidati. Questi dovevano cercare di assicurarsi una certa visibilità attraverso la presentazione di opere, scritte o orali, in versi o in prosa, oppure miste¹⁸. Facendo questo, essi si esponevano alla valutazione pubblica. Soltanto sostenendo controversie di questo tipo i candidati riuscivano a dimostrare le proprie capacità e costruirsi una reputazione. Declamazioni in pubblico di opere letterario – in poesia o in prosa – erano un momento significativo della vita culturale a Costantinopoli. In buona parte dei casi i retori e i poeti si esibivano sotto commissione aristocratica¹⁹, e tale pratica ricorda molto da vicino ciò che accadeva nell'oratoria romana classica e nel mondo tardo-antico²⁰. La cultura, che fosse orale o scritta, era sempre recitata a voce alta. Contrariamente a quanto siamo abituati ai giorni nostri, anche il testo scritto era letto e declamato ad alta voce e ciò era particolarmente evidente nella cultura più raffinata, laddove l'abilità retorica e la voce ben modulata conferivano una dimensione più completa al testo declamato.

La voix se déploie aussi bien dans la lecture individuelle, à part quelque rares exceptions, que dans la lecture en public, où elle assume le caractère d'une véritable interprétation, en se présentant avec des tonalités diverses, et en devenant – comme dans les lectures liturgiques – chant. A Byzance, la lecture en public est exhibition

18. Sulle composizioni miste cfr. N. Zagklas, *Experimenting with Prose and Verse in Twelfth-Century Byzantium: The Cases of "Mixed Works" and "Diptychs"/"Triptychs"*, in «Dumbarton Oaks Papers», 71, 2017, pp. 229-248.

19. «These comments provide general confirmation of impressions explicit or implicit throughout the rhetorical compositions of the period. First, they confirm that the sheer bulk of this literature does not merely represent an accident of manuscript survival, but accurately reflects the priorities of literary production at the time. Secondly, they confirm that for all the variety of genres, occasions and venues in which and for which such compositions were produced – whether as straight encomia, funeral or wedding speeches, welcoming addresses, inaugural lectures, or homilies – they were all recognised as corresponding to the institution of rhetorical "theatre". Such "theatre" was basically an encounter between a rhetorical performer – either an established master of the art or a young school leaver making his debut – and a critical audience. But it almost invariably involved a third element: the "lord" of the house – the emperor, the patriarch, or a magnate – who presided over the occasion, and to whom the performer stood in some relationship of actual or potential dependence. "Theatre" thus combined the functions of examination, interview, lecturing, entertainment, literary publication, and much more besides, for it was essentially the ritual by which the man of learning paraded his credentials and aspirations in a celebration of the status quo in which he hoped to succeed». P. Magdalino, *The Empire of Manuel I Komnenos, 1143-1180*, Cambridge University Press, Cambridge 1993, p. 339.

20. Sulla Roma antica cfr. R. Winsbury, *The Roman Book. Books, Publishing and Performance in Classical Rome*, Duckworth, London 2009; sul mondo tardo-antico cfr. M. Grünbart (a cura di), *Rhetorische Kultur in Spätantike und Mittelalter / Rhetorical Culture in Late Antiquity and the Middle Ages*, De Gruyter, Berlin-New York 2007.

vocale sur une scene qui peut être la cour, l'église, un cercle de savants, la place d'armes, et dans le monastère le réfectoire ou un autre espace destiné à l'écoute c'est elle qui rend possible, par conséquent, une participation collective à la lecture au-delà du niveau d'instruction.²¹

La nostra percezione della performance poetica romana d'Oriente è dunque inevitabilmente viziata dal fatto che noi possediamo soltanto il testo poetico tramandatoci per iscritto, ma questo era solo la struttura di base di un sistema sinestetico completo basato sul suono, sulla mimica elegante, e probabilmente sul contesto stesso in cui l'opera veniva declamata²². Contrariamente a quanto accade ai nostri giorni, per i letterati romani d'Oriente la tradizione classica non era una cosa morta da dissezionare, ma una fonte viva di eloquenza e saggezza, la base del valore personale e della raffinatezza culturale. Ciò ha permesso loro anche di operare su un piano filologico al di fuori della nostra portata. Hanno operato plasmando l'arte della scrittura in strutture complesse che richiedevano di essere decodificate: il significato interiore era spesso l'opposto del senso superficiale delle parole, la forma veniva impostata non in funzione del tema, ma trasversalmente a quello e in tal maniera la forma e il contenuto mostrano al lettore superficiale un aspetto sconcertante²³. In effetti, molti autori si vantavano di questa abilità e sfidavano i lettori (o per meglio dire gli ascoltatori) a decifrare il codice e scoprire il messaggio celato²⁴.

21. G. Cavallo, *Lire à Byzance*, Les Belles Lettres, Paris 2006, p. 7.

22. «To exaggerate slightly, our silent and sluggish reading of Komnenian literature yields as paltry an image of its performance by one of these trained orators as reading the score of a symphony compares to the experience of its actual sound. The reason we have been slow to appreciate the virtues of this culture – beyond differences in taste, which stem in part from the fact that we have forgotten the sound even of our own languages spoken with artistry – is to be found in our inferior grasp of the nuances of the language and its alienation from its literary tradition, the two pillars of Byzantine classicism» A. Kaldellis, *Hellenism in Byzantium: The Transformations of Greek Identity and the Reception of the Classical Tradition*, Cambridge University Press, Cambridge 2008, p. 237.

23. Restano illuminanti a riguardo le considerazioni di Sergej Averincev: «Che cos'è la parabola? Stando al significato letterale è un "discorso gettato intorno": un discorso non indirizzato verso il suo obiettivo ma che vaga, aleggia, describe i suoi cerchi "intorno" ad esso; che non nomina questo oggetto, ma piuttosto lo lascia indovinare. Che cos'è la "parafrasi"? Stando al significato letterale è un "ri-dire": una allegorica enunciazione della stessa-cosa-in-altro-modo, una "trasposizione", quasi che il significato venisse trasportato da alcune parole in altre». S. Averincev, *L'anima e lo specchio. L'universo della poetica bizantina*, trad. it., il Mulino, Bologna 1988, p. 202.

24. M.D. Lauxtermann, *Byzantine Poetry from Pisides to Geometres: Texts and Contexts*, V.I., Verlag der Osterreichischen Akademie der Wissenschaften, Vienna 2003, pp. 55-57.

I silenzi dell'esposizione¹

Madri e figli abbandonati in Puglia nel XIX secolo

di Barbara De Serio

Università di Foggia

1. Brevi note introduttive

Oggi come ieri gli studi storico-pedagogici sull'abbandono dell'infanzia – una delle numerose pratiche di violenza delle quali i bambini di ogni epoca storica e di ogni ceto sociale sono stati vittime – continuano a concentrare l'attenzione sulle condizioni di vita dei bambini e delle bambine, che in passato hanno fortemente influenzato il loro processo di crescita, fino a decidere, come spesso accadeva, della loro stessa sopravvivenza; il tentativo, mai raggiunto, è sempre stato quello di individuare in alcune specificazioni socio-culturali del fenomeno dell'esposizione la causa principale della mancata valorizzazione dei diritti

1. Parte del contenuto del presente contributo, con particolare riferimento ai paragrafi 6 e 7, rimanda a due ricerche storico-pedagogiche condotte, rispettivamente, nell'Archivio di Stato e nell'Archivio dell'Archidiocesi della città di Foggia e nell'Archivio di Stato, nell'Archivio dell'Archidiocesi e nell'Archivio Storico del Comune di Taranto, i cui esiti, che rinvengono dalla consultazione di numerosi documenti (Registri parrocchiali di battesimo, Verbal di esposizione e di consegna a balia degli esposti, Statuti, Regolamenti degli istituti per l'infanzia povera e abbandonata, Atti dell'Amministrazione Provinciale, dell'Intendenza, del Consiglio Generale degli Ospizi e del Consiglio Generale di Beneficenza di Capitanata, per quanto riguarda la città di Foggia; Registri degli atti di nascita, Registri parrocchiali di battesimo, Carteggi e corrispondenze tra autorità civili e religiose, Atti contabili relativi al mantenimento degli esposti, Carte amministrative comunali, Carte amministrative delle Commissioni di Beneficenza, Note e provvedimenti ministeriali, Reali decreti per quanto riguarda la città di Taranto) sono stati pubblicati in modo molto più completo e più dettagliato in due volumi: B. De Serio, *Abbandoni e solitudini. Storie di infanzie e di maternità negate*, Aracne, Roma 2009 e B. De Serio, *L'infanzia abbandonata a Taranto nel XIX secolo. Storia ed evoluzione dei servizi di accoglienza dei bambini esposti*, Pensa Multimedia, Lecce 2019. Il secondo volume è corredato di appendici, scaricabili online, nelle quali vengono riportati, per gli anni presi in considerazione nella ricerca (1809-1900), cognomi, nomi, età e durata del servizio delle pie ricevitori incaricate alla gestione della ruota del Comune di Taranto, cognomi, nomi e sesso dei bambini esposti nella ruota, compresi quelli senza vita, numero dei bambini esposti nella ruota in rapporto al numero dei nati nonché di quelli rinvenuti per strada, numero dei bambini esposti nella ruota con biglietti o segni di riconoscimento tra le fasce, numero dei riconoscimenti e delle legittimazioni.

dell'infanzia e del mancato rispetto della loro tutela². La realtà è che in ogni epoca storica l'infanzia è sempre stata considerata quasi esclusivamente per la sua “transitorietà” e “precarietà”³. La stessa storiografia pedagogica si è poco interessata alla prima età e la tendenza prevalente è stata quella di negare l'infanzia, o di ridurne drasticamente la durata, che è sempre stata considerata solo in quanto fase di passaggio dall'età dell'incompiutezza a quella della ragione⁴. Le poche rappresentazioni dell'infanzia di cui la storia dell'educazione dispone, che hanno contribuito a ricostruire socialmente e culturalmente le condizioni di vita dei bambini, riguardano esclusivamente una categoria privilegiata – quella aristocratica e borghese – che evidentemente non può essere considerata rappresentativa del più variegato mondo infantile, del quale fanno parte anche le infanzie cui la storia sembra non aver dato voce: quella delle bambine, presenze silenziose e inconsistenti nelle ricostruzioni storico-educative dell'infanzia, perché ritenute spesso poco degne di indagine e di ricerca, e quella delle fasce meno privilegiate di bambini, che il sapere pedagogico ha sempre trascurato, lasciando che fossero soprattutto gli studi di demografia storica sulla famiglia, sulla povertà e sull'assistenza ai soggetti marginali a recuperare le tracce⁵.

Nonostante i mutamenti culturali che hanno connotato le diverse epoche storiche e che hanno progressivamente portato a una riduzione del numero degli abbandoni, con un conseguente ripensamento degli atti violenti che hanno quasi sempre accompagnato l'esposizione, quello dell'abbandono infantile è tra i fenomeni di più lunga durata che si siano tramandati nel corso dei secoli, che in quanto tale non può che rinviare a motivazioni di natura sociale, quali

2. In questa sede verranno utilizzati indistintamente e come sinonimi i termini “abbandono” ed “esposizione” per fare riferimento alle pratiche di separazione adottate dalle famiglie che sceglievano di non prendersi cura dei bambini che mettevano al mondo, ovvero di abbandonarli per strada o di esporli in luoghi preposti alla loro accoglienza.

3. C. Di Bari, *L'infanzia tra realtà, mito e immaginario*, in F. Cambi, C. Di Bari, D. Sarsini, *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta al mito, alla relazione di cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano 2012, pp. 21-53; P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari 1960/2006; E. Becchi, *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari 1994.

4. L. Trisciuzzi, *La scoperta dell'infanzia*, Le Monnier, Firenze 1976; L. Trisciuzzi, *Il mito dell'infanzia. Dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*, Liguori, Napoli 1990; L. Trisciuzzi, F. Cambi, *L'infanzia nella società moderna. Dalla scoperta alla scomparsa*, Editori Riuniti, Roma 1989.

5. E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia. Dall'antichità al Seicento*, Laterza, Roma-Bari 1996a; E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia. Dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari 1996b; F. Cambi, S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La Nuova Italia, Firenze 1988; N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia*, Armando, Roma 1982/1984.

le condizioni di povertà, nel caso dei ceti sociali più miserabili, e quelle legate alla trasmissione patrimoniale, nel caso delle famiglie più altolocate. Invariata sembra essere stata la consapevolezza del carattere “doloso” delle pratiche dell'esposizione, che portava coloro che sceglievano di abbandonare i bambini a considerare la possibilità che gli stessi non sarebbero sopravvissuti e che ha, dunque, guidato gli storici dell'infanzia a equiparare l'abbandono a un infanticidio indiretto o sublimato⁶.

Ad accompagnare la scelta di abbandonare un bambino, seppure riconducibile a cause differenti, era comunque la paura, a sua volta legata a terribili condizionamenti socio-culturali, che spesso portavano a considerare un maleficio anche le caratteristiche discriminanti dello stesso, tra cui l'appartenenza sessuale o l'eventuale disabilità. Proprio nella negazione dell'infanzia e nella sua rimozione, oltre che nella moltitudine di dettagli che hanno accompagnato il suo abbandono, è possibile cogliere, invece, parole, simboli e segni che, se correttamente decodificati, consentono di interpretare le circostanze di vita del bambino e della bambina abbandonati e di leggere in modo più dettagliato e meno frettoloso le intenzioni di chi era solito compiere tale gesto o di chi, al contrario, non sembrava riuscire a farsene una ragione. Ciò a partire dall'analisi della necessità biologica che spingeva i genitori a una simile scelta, delle consuetudini sociali che la consentivano e delle norme morali che facevano da sfondo e che in un certo senso la imponevano.

Fortemente intrecciato con la storia delle donne, nei cui racconti si compenetrano vissuti di isolamento ed emarginazione, e più in generale con la storia della famiglia, lo studio dell'abbandono infantile consente di indagare, a partire dall'analisi delle caratteristiche del fenomeno, gli eventi sociali e demografici che hanno sempre accompagnato l'esposizione e che, in un certo senso, sembrano esserne stati la causa principale, ma consente anche di analizzare gli aspetti più riservati e più intimi della vita familiare, che hanno lasciato poche tracce di sé e sulle quali raramente la storia ha potuto esercitare un controllo, nascoste e imbrigliate com'erano nella sfera del privato o delle consuetudini popolari⁷.

6. J. Boswell, *L'abbandono dei bambini in Europa occidentale*, Rizzoli, Milano 1988/1991; H. Cunningham, *Storia dell'infanzia. XVI-XX secolo*, il Mulino, Bologna 1995/1997.

7. M. Barbagli, *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX secolo*, il Mulino, Bologna 1984; G. Fiume (a cura di), *Madri. Storia di un ruolo sociale*, Marsilio, Venezia 1995; M. Anderson, *Interpretazioni storiche della famiglia. L'Europa occidentale 1500-1914*, Rosenberg & Sellier, Torino 1980/1982.