



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

DOTTORATO DI RICERCA IN
PHILOSOPHY, SCIENCE, COGNITION, AND SEMIOTICS (PSCS)

Ciclo 38

Settore Concorsuale: 12/H3 – FILOSOFIA DEL DIRITTO

Settore Scientifico Disciplinare: IUS/20 – FILOSOFIA DEL DIRITTO

PER UN'ARCHEOLOGIA DELLA VIOLENZA SOCIALE.
UNO STUDIO SULLA "NEGAZIONE" DEL BAMBINO
NELL'INGHILTERRA VITTORIANA

Presentata da: Carolina Tognon

Coordinatore Dottorato
Luisa Lugli

Supervisore
Marina Lalatta Costerbosa

Co-supervisore
Francesco Cerrato

Esame finale anno 2026

A mia madre

Indice

Abstract	8
Introduzione	9
 <i>Capitolo I. L'infanzia negata. Definizioni, paradigmi e basi teoriche</i>	 13
I.1 La nascita dell'interesse verso l'infanzia. Un'introduzione storica	15
I.1.1 Antichità	16
I.1.2 Medioevo e Rinascimento	24
I.1.3 Infanzia e modernità: nascita di un oggetto disciplinare	35
I.2 Educazione e politica. Tra precetto morale e controllo sociale	44
I.2.1 Educazione come dispositivo normativo	48
I.2.2 Legittimazione morale della violenza educativa	60
I.2.3 L'infanzia come spazio di proiezione politica	66
I.3 <i>Schwarze Pädagogik</i>. Origini e caratteristiche della pedagogia nera	71
I.3.1 Definizione e genealogia del concetto	71
I.3.2 Tecniche e finalità: repressione, castigo, negazione	79
I.3.3 Implicazioni socioculturali: interiorizzazione, trauma, conformismo	84
 <i>Capitolo II. Contesti, modelli pedagogici e narrative culturali</i>	 91
II.1 L'era vittoriana. Un quadro storico e sociale	93
II.1.1 Rivoluzione Industriale e trasformazioni sociali	95
II.1.2 Religione, morale e sistema educativo	108
II.1.3 Imperialismo, razzismo e legittimazioni pseudoscientifiche del dominio	116
II.2 Modelli educativi e teorie pedagogiche	124
II.2.1 Discorsi sull'educazione. Una panoramica generale	124
II.2.2 Influenze pedagogiche dominanti	127
II.2.3 Istituzioni e pratiche educative	137
II.3 Narrative culturali. Letteratura e immaginario collettivo dell'infanzia	142
II.3.1 Charles Dickens e il bambino sfruttato	145

II.3.2 La critica all'educazione nelle sorelle Brontë e in Elizabeth Gaskell	151
II.3.3 Satira, caricatura e devianza infantile nel discorso pubblico vittoriano	159
Capitolo III. La negazione del bambino nell'Inghilterra vittoriana. Forme di violenza quotidiana	170
III.1 Famiglia	172
III.1.1 Struttura familiare e dinamiche di potere	173
III.1.2 Punizioni, negligenze e maltrattamenti domestici	192
III.1.3 Spazi domestici e invisibilità dell'infanzia	202
III.2 Scuola	214
III.2.1 Strutture disciplinari: <i>public schools</i> e scuole popolari	216
III.2.2 Punizioni fisiche e controllo sul corpo	225
III.2.3 Umiliazione psicologica e pratiche di esclusione	236
III.3 Lavoro minorile	243
III.3.1 Luoghi di lavoro e natura degli impieghi	249
III.3.2 Condizioni fisiche	264
III.3.3 Condizioni morali	270
Capitolo IV. La negazione del bambino nell'Inghilterra vittoriana. Abusi, silenzi e interventi istituzionali	280
IV.1 Abusi sessuali e costruzione del "bambino erotico"	282
IV.1.1 La rappresentazione culturale del "bambino erotico"	283
IV.1.2 Abusi sessuali e silenzi istituzionali	288
IV.1.3 Genere, classe e medicalizzazione	295
IV.2 Stato e organizzazioni filantropiche. Tra protezione e controllo	302
IV.2.1 Alle origini della filantropia	302
IV.2.2 Il sistema delle <i>workhouses</i>	307
IV.2.3 Organizzazioni filantropiche e controllo sociale: contraddizioni e limiti degli interventi caritatevoli	317

IV.3 Intervento disciplinare e ruolo delle istituzioni normative	322
IV.3.1 L'infanzia tra regolazione e irresponsabilità giuridica	323
IV.3.2 Punizione, correzione e tutela. L'ambiguità delle istituzioni normative	332
IV.3.3 Diritti dei minori e governo dell'infanzia. Una genealogia incompiuta	337
 Conclusione	 345
 Bibliografia	 348

Abstract

La presente ricerca sviluppa un'indagine genealogica sul concetto di “negazione” dell'infanzia nell'Inghilterra vittoriana, assunta come laboratorio paradigmatico di disciplina e violenza educativa. L'obiettivo è mostrare come, nel cuore della modernità britannica, l'infanzia sia stata non soltanto marginalizzata, ma attivamente prodotta come oggetto di controllo, sorveglianza e sfruttamento, attraverso dispositivi educativi, morali ed economici. Assumendo la nozione di *Schwarze Pädagogik* (pedagogia nera) come chiave interpretativa, la ricerca analizza l'intreccio tra moralismo religioso, capitalismo industriale e ideologia coloniale, evidenziando come famiglia, scuola, lavoro minorile e istituzioni filantropiche abbiano costituito spazi interconnessi di un medesimo regime di potere. In tale contesto, la “negazione” del bambino si configura come forma strutturale di violenza sociale e simbolica, inscritta nei processi di soggettivazione e nella legittimazione dell'ordine politico. Attraverso un approccio interdisciplinare che combina filosofia del diritto, storia dell'educazione e teoria critica, la tesi ricostruisce la specificità del modello educativo imperiale, mostrando come le pratiche vittoriane relative all'infanzia abbiano contribuito alla formazione di meccanismi duraturi di controllo sociale e consolidamento del potere.

Introduzione

La storia sociale dell'infanzia non può essere ridotta a una narrazione progressiva del riconoscimento dei diritti di bambine e bambini, né a una semplice ricostruzione delle politiche di tutela sviluppatesi in età moderna. Essa costituisce, piuttosto, un campo di indagine complesso e stratificato, attraverso il quale è possibile interrogare le modalità con cui le società hanno pensato, governato e modellato l'età bambina, inscrivendola entro specifici dispositivi morali, educativi, economici e giuridici. In questa prospettiva, l'infanzia non appare come una categoria naturale o neutra, ma come una costruzione storica e politica, attraversata da tensioni profonde tra protezione e controllo, cura e disciplinamento, riconoscimento simbolico e negazione concreta.

Il presente lavoro di ricerca si colloca all'interno di questo orizzonte critico e assume come proprio oggetto il concetto di negazione dell'infanzia, inteso non come mera assenza di politiche di tutela, ma come insieme di pratiche, rappresentazioni e dispositivi che, pur proclamando l'importanza educativa e morale del bambino, ne hanno sistematicamente limitato l'autonomia, la voce e la dignità. Attraverso l'analisi del contesto dell'Inghilterra vittoriana, la ricerca mostra come l'età bambina non venga mai pienamente riconosciuta come una fase autonoma dell'esistenza, bensì costantemente subordinata alle esigenze di ordine, produttività e stabilità sociale proprie della modernità industriale.

La negazione dell'infanzia, così intesa, non si esaurisce nella marginalizzazione giuridica dei minori o nell'insufficienza degli strumenti di protezione, ma si manifesta come una forma più profonda e strutturale di esclusione culturale e sociale. Il bambino viene infatti concepito prevalentemente come oggetto di intervento, correzione e modellamento, piuttosto che come soggetto di esperienza e di diritti. In questo senso, egli risulta escluso non solo dai processi decisionali e dalle sfere di potere, ma anche dalla possibilità di un'esistenza non integralmente subordinata agli interessi e alle finalità della società adulta. Tale dinamica si traduce in una pluralità di pratiche di violenza, tanto materiali quanto simboliche, che spaziano dallo sfruttamento del lavoro minorile all'adozione di modelli educativi autoritari e coercitivi, radicati fin dai contesti familiari.

Il XIX secolo inglese rappresenta, da questo punto di vista, un caso paradigmatico. Le trasformazioni economiche e sociali innescate dalla Rivoluzione Industriale non produssero soltanto nuove forme di organizzazione del lavoro e della vita urbana, ma contribuirono a ridefinire in modo radicale il ruolo dell'infanzia all'interno dell'ordine sociale. In un contesto

caratterizzato da una forte espansione industriale, da una mentalità utilitaristica dominante e da una religiosità pervasiva, i bambini furono progressivamente esclusi dal perimetro della cittadinanza piena e trattati come risorse funzionali alla riproduzione del sistema produttivo. Le politiche educative e assistenziali dell'epoca, pur presentandosi spesso sotto il segno del progresso e della filantropia, finirono così per rafforzare dispositivi di controllo e disciplinamento orientati più alla conformazione dei futuri lavoratori e cittadini che alla tutela dell'infanzia come tale.

In questo quadro si colloca l'analisi della *Schwarze Pädagogik* (pedagogia nera), concetto introdotto da Katharina Rutschky per descrivere un insieme di pratiche educative fondate sulla repressione, sull'umiliazione e sull'uso sistematico della violenza come strumenti di formazione del carattere. Sebbene elaborato originariamente per il contesto tedesco tra XVIII e XIX secolo, tale concetto offre una chiave interpretativa efficace anche per comprendere le dinamiche educative vittoriane. In Inghilterra, l'educazione non era orientata allo sviluppo armonico delle potenzialità infantili, bensì alla normalizzazione dei comportamenti e al controllo delle pulsioni ritenute incompatibili con le esigenze della società industriale. L'uso diffuso delle punizioni corporali, legittimato da principi religiosi e morali, costituiva una delle manifestazioni più evidenti di una cultura pedagogica fondata sull'idea della sofferenza come strumento redentivo e formativo.

Ciò che distingue il modello educativo britannico vittoriano da altre esperienze europee non è tanto la presenza della disciplina in quanto tale, quanto il suo stretto intreccio con una struttura economica orientata alla massimizzazione dell'efficienza produttiva e con una visione morale che concepiva l'obbedienza e l'abnegazione come virtù centrali. A differenza di quanto avveniva in altri contesti, dove il pensiero pedagogico fu almeno in parte attraversato da istanze di riconoscimento della specificità infantile, in Inghilterra prevalse un'impostazione educativa funzionale alla riproduzione dell'ordine sociale esistente. In particolare, per i bambini delle classi popolari, l'educazione si configurava non come strumento di emancipazione, ma come forma di addestramento alla subordinazione, mascherata da intervento assistenziale.

Struttura e obiettivi

Dal punto di vista strutturale, il lavoro si articola in quattro capitoli, concepiti come tappe di un percorso progressivo che muove dalla definizione teorica del problema per giungere alla sua declinazione storica, sociale e istituzionale nel contesto dell'Inghilterra vittoriana. La scansione

dei capitoli risponde all'esigenza di intrecciare livelli diversi di analisi – filosofico, pedagogico, storico e giuridico – senza perdere di vista l'unità del quadro interpretativo.

Il primo capitolo è dedicato alla messa a fuoco concettuale della nozione di negazione dell'infanzia e alla ricostruzione delle sue principali radici filosofiche, pedagogiche e culturali. In questa sezione viene introdotto e approfondito il concetto di *Schwarze Pädagogik* (pedagogia nera), assunto come categoria interpretativa centrale per comprendere le modalità attraverso cui l'educazione si è storicamente configurata come dispositivo di controllo, disciplinamento e normalizzazione. L'analisi si concentra in particolare sugli effetti di tali pratiche sulla formazione della soggettività infantile, evidenziando le ricadute psicologiche, morali e simboliche dei modelli educativi coercitivi.

Il secondo capitolo propone una ricostruzione storica e sociale del periodo preso in esame, soffermandosi sul modello educativo e sull'immaginario collettivo dell'infanzia nell'Inghilterra vittoriana, così come emergono tanto dal discorso pedagogico e normativo quanto dalla narrativa e dalla satira dell'epoca. In questa cornice vengono messi in luce gli elementi che distinguono il contesto britannico da quello continentale, tra cui il ruolo pervasivo della religione, l'impatto delle trasformazioni prodotte dalla Rivoluzione Industriale, l'affermazione della mentalità utilitaristica e del modello borghese, nonché il legame tra rappresentazioni dell'infanzia, colonialismo e ideologie di supremazia razziale. L'obiettivo è mostrare come tali fattori concorrano a costruire una visione dell'infanzia funzionale alla stabilizzazione dell'ordine sociale e imperiale.

Il terzo capitolo, più denso sul piano documentale e analitico, costituisce, insieme al quarto, il nucleo centrale della ricerca e si concentra sull'Inghilterra vittoriana come caso paradigmatico di negazione sistematica dell'infanzia. Pur mantenendo un costante dialogo con il contesto europeo, il capitolo mette in evidenza quella che può essere letta come una vera e propria "eccezione" britannica, legata alla specifica configurazione economica, sociale e culturale del Paese. L'analisi si focalizza sulle pratiche quotidiane di disciplinamento e subordinazione dei minori, esaminate attraverso tre ambiti fondamentali: la famiglia, la scuola e il lavoro minorile. Questi spazi vengono interpretati come dispositivi privilegiati di produzione e riproduzione dell'ordine morale, sociale ed economico della società vittoriana.

Il quarto e ultimo capitolo affronta la questione particolarmente delicata e cruciale degli abusi sessuali, soffermandosi sul processo di costruzione del "bambino erotico" e sulle modalità con cui le istituzioni hanno gestito tale fenomeno. L'analisi si concentra poi sul ruolo esercitato

dallo Stato e dalle organizzazioni filantropiche nella regolazione, nel controllo e nella normalizzazione dei corpi infantili, mettendo in luce le ambiguità e le contraddizioni di un sistema che, pur dichiarando finalità protettive e morali, contribuiva in realtà a perpetuare forme profonde di violenza e silenziamento. L'attenzione si sposta infine sul diritto e sull'apparato legislativo dell'epoca, per mostrare come la negazione dell'infanzia e la questione dei diritti dei minori siano strutturalmente intrecciate alle categorie giuridiche che ne determinano riconoscimento, tutela ed esclusione.

Nel loro insieme, i quattro capitoli delineano un percorso che, dal piano teorico a quello storico e istituzionale, mira a restituire visibilità e centralità filosofica all'infanzia come categoria critica della modernità. Il lavoro intende così mostrare come la negazione dell'infanzia non costituisca soltanto un fenomeno storico o un problema circoscritto all'ambito pedagogico, ma una forma strutturale di violenza epistemica e politica, inscritta nei processi di costruzione del soggetto e dell'ordine sociale. In questa prospettiva, la ricerca non si limita a decostruire un paradigma educativo del passato, ma interroga la possibilità di un diverso orizzonte pedagogico e giuridico, fondato sul riconoscimento di bambini e bambine come soggetti di vulnerabilità, libertà e diritti.

Capitolo I. L'infanzia negata. Definizioni, paradigmi e basi teoriche

L'infanzia non ha mai rappresentato soltanto una fase naturale della vita, ma una realtà storicamente e culturalmente definita. In ogni epoca, attorno ai più giovani si sono addensate paure, aspettative, progetti educativi e istanze di controllo che hanno rispecchiato valori morali, religiosi e politici più ampi. Bambine e bambini sono stati così collocati entro cornici normative che ne hanno orientato la crescita e regolato i comportamenti, spesso più in funzione delle esigenze degli adulti che del loro reale vissuto. Nel corso della storia occidentale, questa dinamica ha prodotto forme ricorrenti di subordinazione, proponendo l'infanzia come spazio da plasmare, correggere e disciplinare, più che come esperienza dotata di voce e autonomia proprie. I più piccoli sono stati oggetto di interventi educativi e giuridici che ne hanno limitato l'espressione e l'autodeterminazione, trasformando la loro condizione in un terreno privilegiato di esercizio del potere. Parlare di "negazione" dell'infanzia significa allora riconoscere e analizzare queste forme di marginalizzazione e silenziamento, mostrando come educazione e diritto non siano mai neutrali, ma partecipino piuttosto alla costruzione delle soggettività e alla definizione dei confini entro cui i minori possono essere riconosciuti come titolari di diritti.

L'attenzione verso l'infanzia ha conosciuto profonde trasformazioni nel corso della storia. Se nell'Antichità i bambini erano percepiti come piccoli adulti, privi di uno statuto proprio e già inseriti nei sistemi di norme, ruoli e doveri del mondo adulto, tra Medioevo e Rinascimento cominciano ad emergere tensioni più complesse, in cui disciplina, formazione morale e tutela del corpo e della mente infantile si intrecciano in modo ambivalente. In questo periodo si delineano così i primi tentativi di riconoscere all'infanzia una fisionomia specifica, non più soltanto come fase di preparazione alla vita adulta, ma come momento autonomo del divenire umano, carico di implicazioni morali, religiose e sociali.

Con il passaggio alla modernità, l'infanzia si configura come oggetto disciplinare, scientifico e pedagogico, al centro di pratiche istituzionali volte a modellare comportamenti, emozioni e forme di soggettività. Si afferma così un nesso sempre più stretto tra educazione, struttura sociale e legittimazione del potere. In questo senso, l'educazione non è più intesa come semplice trasmissione di saperi, ma come dispositivo normativo e politico destinato a orientare le coscienze, consolidare le gerarchie e plasmare gli individui secondo gli ideali di moralità, produttività e ordine sociale. La violenza educativa, giustificata da imperativi morali, diventa strumento di conformazione e controllo, e l'infanzia uno spazio privilegiato per la proiezione

di ideali politici e culturali. L'analisi di questi dispositivi consente di comprendere non solo le strategie con cui le società hanno esercitato il potere sui bambini, ma anche le modalità attraverso cui tali pratiche si sono interiorizzate e riprodotte nel tempo. Il concetto di pedagogia nera consente di leggere queste dinamiche nella loro intensità e sistematicità. Le tecniche di repressione, castigo e negazione, lungi dall'essere pratiche isolate, si configurano come strategie volte a modellare i comportamenti, interiorizzare le norme e garantire conformismo. In questa prospettiva emerge il nesso tra violenza educativa e strutture socioculturali, che mostra come la negazione dell'infanzia produca effetti profondi sulla psiche, sulle emozioni e sulla possibilità di autonomia dei bambini.

Il presente capitolo si articola lungo tre linee principali, che ne guidano la progressione concettuale: in primo luogo, una ricostruzione storica dell'interesse verso l'infanzia, dai modelli dell'Antichità fino alle trasformazioni della modernità; in secondo luogo, un'analisi del rapporto tra educazione e politica, volta a mostrare come le pratiche formative abbiano contribuito a legittimare il controllo sociale e la violenza educativa; infine, un approfondimento sulla *Schwarze Pädagogik*, che ne esplora le origini, le tecniche operative e le implicazioni socioculturali della negazione dell'infanzia. Questo percorso consente di delineare un quadro teorico e storico organico, capace di illuminare le radici della violenza educativa e di fornire strumenti concettuali utili per le successive riflessioni sulle possibilità di resistenza e sulla trasformazione del paradigma educativo dominante.

I.1 La nascita dell'interesse verso l'infanzia. Un'introduzione storica

L'infanzia, per come noi oggi la intendiamo, è un concetto relativamente recente. Lontana dall'essere una realtà naturale o una condizione universalmente riconosciuta, essa è il risultato di un processo storico complesso, in cui trasformazioni sociali, mutamenti religiosi e culturali e teorie filosofiche e pedagogiche hanno progressivamente contribuito a definire il bambino come soggetto a sé stante, dotato di caratteristiche specifiche, esigenze educative e un valore simbolico proprio. Prima di diventare soggetto bisognoso di protezione, studio e attenzione, il bambino ha abitato per secoli una condizione di marginalità semi-visibile, privo di una fisionomia sociale che potesse dirsi a tutti gli effetti autonoma.

Il presente paragrafo si propone di indagare, in prospettiva genealogica, il processo attraverso cui l'infanzia è andata costituendosi come oggetto storico e culturale nel contesto dell'Europa occidentale. Lunghi dal delineare una traiettoria lineare e progressiva, l'approccio genealogico consente di far emergere le discontinuità, le ambivalenze e i dispositivi di potere che hanno segnato il passaggio da una condizione originariamente condivisa con il mondo adulto a una dimensione sempre più differenziata, osservata, sorvegliata e disciplinata. In questa ricostruzione giocano un ruolo imprescindibile i contributi di autori quali Philippe Ariès, che ha mostrato come la "scoperta" dell'infanzia sia legata alla trasformazione della famiglia e della sensibilità moderna, Norbert Elias, con la sua relevantissima analisi dei processi di civilizzazione, e Michel Foucault, al quale, tra gli altri, va attribuito il merito di aver indagato criticamente la nascita delle società disciplinari e la razionalizzazione dei corpi.

Dopo aver indagato l'interesse pedagogico e il rapporto con l'infanzia nelle società del mondo antico, medievale e rinascimentale, questo percorso consentirà di mettere in luce l'ambivalenza costitutiva che caratterizza la modernità. Se, da un lato, la "scoperta" dell'infanzia ha rappresentato una svolta decisiva nella coscienza e nella sensibilità sociale, dall'altro ha posto le basi per una sua gestione sempre più regolata, sorvegliata e funzionalizzata. Come si vedrà nello specifico più avanti, l'attenzione moderna verso il bambino non ha significato soltanto un progressivo riconoscimento dei diritti e della dignità minorile, ma ha coinciso anche con un processo di crescente medicalizzazione, moralizzazione e politicizzazione dell'infanzia.

Quest'ultima è stata così inscritta entro dispositivi educativi, disciplinari, morali e giuridici che, pur rivendicando una funzione protettiva, ne hanno circoscritto lo spazio di espressione, ridotto la voce e delimitato le possibilità di autodeterminazione. In tal senso, la modernità si

configura come il tempo in cui l'infanzia viene insieme riconosciuta e neutralizzata: valorizzata sul piano simbolico, ma al contempo controllata e vincolata sul piano pratico e istituzionale.

I.1.1 Antichità

L'infanzia nel mondo greco: tra incompletezza ontologica, paideia e controllo sociale

Come sottolineano Egle Becchi e Dominique Julia, «la storia dell'infanzia non è tanto la storia dei bambini, quanto quella degli sguardi che sono stati gettati su di loro, delle immagini che ne sono state costruite e dei modelli educativi loro imposti»¹. La definizione moderna dell'infanzia come fase autonoma e portatrice di specifici bisogni psicologici, emotivi e educativi è infatti il risultato di un lungo processo di differenziazione e simbolizzazione, avviatosi solo in epoca tardo-medievale e consolidatosi poi in età moderna.

In epoche precedenti a queste, come nel caso della Grecia antica – restando entro i confini del mondo occidentale –, l'età bambina veniva concepita come uno stato transitorio e manchevole, segnata da una duplice svalutazione: ontologica da un lato e sociale dall'altro. Sul piano filosofico, i bambini erano considerati come un essere incompleti, incapaci di autogovernarsi e dominati da passioni e desideri istintuali. Per fornire un chiaro esempio di tale visione, possiamo servirci delle immagini raccolte nelle pagine *Timeo*, all'interno delle quali Platone paragona l'anima infantile a una condizione patologica, definendola come “folle” e priva di equilibrio interno, sanabile solamente attraverso un'educazione rigorosa e attenta.

In questa prospettiva, in cui l'infanzia è percepita come una malattia, l'educazione diventa allora l'unico strumento di guarigione, costituendo di fatto un processo di trasformazione che mira alla normalizzazione del soggetto:

Ma quando il flusso della crescita e della nutrizione sopraggiunga in quantità minore, e di nuovo i cicli dell'anima, ripresa la calma, procedono per il loro cammino e sono in condizione di diventare più regolari col procedere del tempo, allora le circolazioni, già corrette secondo lo schema dei singoli cerchi che si muovono secondo natura, attribuendo correttamente i nomi di Diverso e Identico, fanno diventare assennato chi le possiede. Se, poi, ad uno venga in aiuto anche un retto nutrimento di educazione, allora uno diventa integro e interamente sano, evitando la

¹ Egle Becchi, Dominique Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia 1. Dall'antichità al Seicento*, Roma-Bari, Editori Laterza, 1996, p. VII.

malattia più grande. Ma se non se ne prende cura, dopo aver raggiunto uno scopo, dissennato ritorna nell'Ade².

Più tardi, Aristotele, pur riconoscendo al gioco infantile una funzione preparatoria³, insiste sulla natura incompiuta del bambino, paragonandolo alla donna e allo schiavo per l'incapacità di esercitare pienamente la ragione. La sua riflessione pedagogica si iscrive all'interno di una gerarchia naturale che giustifica la subordinazione dei bambini all'autorità adulta, ribadendo che la funzione dell'infanzia risulta essere meramente teleologica, ovvero esistere in vista di un'età adulta compiuta. In tal senso, anche il gioco non è mai fine a sé stesso, ma rappresenta un addestramento alla futura razionalità; l'educazione, insomma, è «un sonaglio per i giovani di età più avanzata»⁴, utile a traghettare il bambino verso la sua piena realizzazione etica.

Tale visione, più in generale, trova riscontro nella *paideia* greca, intesa come dispositivo pedagogico e politico di controllo e conformazione. L'educazione non era orientata alla valorizzazione dell'infanzia in quanto tale, ma al superamento della sua "imperfezione" attraverso un rigido disciplinamento fisico e intellettuale. Tornando a Platone, soprattutto nella *Repubblica* e nelle *Leggi*, l'educazione dei bambini è affidata allo Stato, che ne plasma i corpi e le menti fin dalle prime fasi di vita, al fine di formare cittadini conformi all'ordine della *polis*. Il bambino è quindi materia grezza da modellare, potenzialità da redimere e soggetto privo di autodeterminazione da incanalare nella direzione voluta; ecco perché, secondo il filosofo, la carica del responsabile dell'educazione dei giovani e delle giovani «è senz'altro la prima fra le prime»⁵ per importanza all'interno dello Stato:

se il primo germoglio di ogni essere vivente promette bene, allora ha grandi possibilità di giungere a buon fine, in ordine al conseguimento della virtù propria della sua natura: e ciò vale sia per le piante che per gli animali domestici e selvatici, e, perché no, anche per l'uomo. Diciamolo pure, l'uomo è un animale domestico e tuttavia se riceve una corretta educazione e ottiene buone disposizioni dalla natura, allora di solito diviene l'essere più civile e divino che c'è. Se però non

² Platone, *Timeo*, in Giovanni Reale (a cura di), *Platone. Tutti gli scritti*, Milano, Rusconi, 1997, 44a-44b, p. 1372.

³ Aristotele, *La politica*, in Lucio Bertelli Mirko Canevaro, Michele Curnis (a cura di), *La politica. Libri VII-VIII*, Roma, L'Erma di Bretschneider, 2022, VIII, 6, 1340b.

⁴ *Ibidem*, VIII, 6.

⁵ Platone, *Leggi*, VI, 765e, p. 1574.

ha goduto di una sufficiente educazione, o ha avuto una formazione sbagliata, allora si trasforma nel più feroce degli animali che la terra abbia mai generato⁶.

Tuttavia, accanto a questo impianto concettuale, alcune fonti restituiscono immagini più ambivalenti e rivelatrici di un'attenzione, seppur episodica, verso i bisogni affettivi e simbolici dei bambini. Nell'*Apologia*, Socrate invita i concittadini a prendersi cura di sé stessi e degli altri, suggerendo un principio etico di responsabilità che può essere esteso anche al rapporto con i più piccoli. Ancor più significative sono le parole di Ecuba nel mito di Astianatte, che evocano la necessità di carezze, sogni, tenerezza – dimensioni relazionali che riconoscono al bambino un valore non solo funzionale, ma anche affettivo e simbolico.

Un momento di particolare interesse emerge inoltre nel *Liside*, dove Platone mette in scena un dialogo tra Socrate e un ragazzino, Liside per l'appunto, che rivendica la propria autonomia e si mostra consapevole della frustrazione derivante dall'essere costretto ad obbedire senza comprendere:

Socrate: Certo che tuo padre e tua madre te ne impongono parecchi di maestri e di guide! Ma, quando torni a casa da tua madre, lei, almeno, perché tu sia felice, ti lascerà fare ciò che vuoi con la lana ed il telaio, quando tesse? Non ti impedirà certo di toccare la spatola e la spola o qualche altro strumento del suo lavoro?

Liside: Per Zeus, o Socrate, non solo me lo impedisce, ma se mi azzardassi a toccarli, me le suonerebbe anche.

Socrate: Per Eracle, forse ne hai combinata qualcuna grossa a tuo padre e a tua madre?

Liside: Io no, per Zeus.

Socrate: Ma per quale motivo, dunque, sono così decisi nell'impedirti di essere felice e di fare quanto desideri, ti costringono tutto il giorno ad essere sottoposto a qualcuno e, per dirla in breve, non ti lasciano fare pressoché nulla di ciò che vorresti? A quanto sembra non ti viene nessun vantaggio dalle tue tanto grandi ricchezze, poiché tutti ne dispongono più di te, né dalla tua persona, pur così nobile, poiché altri ne ha la cura e la responsabilità; tu, o Liside, non comandi nessuno, né fai niente di ciò che vorresti fare.

Liside: Ma non ho ancora l'età, o Socrate.

⁶ *Ibidem*, 765e-766a, pp. 1574-1575.

Socrate: Non è questa la vera ragione, o figlio di Democrate, poiché c'è almeno un caso in cui tuo padre e tua madre si fidano di te e non aspettano che tu abbia l'età di impedimento, perché almeno c'è un'altra cosa, come penso, che sia tuo padre sia tua madre ti affidano a non aspettano che abbia l'età quando, infatti, vogliono farsi leggere o scrivere qualche cosa, è a te innanzi tutto che si rivolgono fra quanti sono in casa o no?

Liside: È vero.

Socrate: Ed in tal caso sta a te decidere quale delle lettere vuoi scrivere per prima; e lo stesso per il leggere. Ed io credo che, anche quando prendi la lira né tuo padre né tua madre ti impediscono di scegliere la corda da tendere e da allentare, da pizzicare e far vibrare col plectro. Non è così?

Liside: Naturalmente.

Socrate: Forse allora in questo caso ti è permesso di scegliere fra le lettere quella che vuoi scrivere per prima e quale che vuoi per seconda? E altrettanto ti è permesso quando leggi. E, come penso, quando prendi la lira, non ti impediscono né tuo padre né tua madre di tendere o allentare le corde che vuoi, e di pizzicarle e colpirle col plectro. O te lo impediscono?⁷

Seppure inquadrato nel contesto aristocratico e urbano di Atene, il caso di Liside rappresenta una rara, ma preziosa, testimonianza di una rappresentazione dell'infanzia non solo come vuoto da colmare, ma anche come luogo di tensione tra obbedienza e desiderio. Tuttavia, lo stesso Platone, pur riconoscendo questa complessità, mantiene un atteggiamento ambivalente: da un lato, la *Repubblica* prevede percorsi formativi riservati a bambini eccezionali; dall'altro, ribadisce il tono di fondo pessimista secondo cui il bambino, lasciato a sé, è destinato a fallire.

L'ambivalenza si riflette anche nella sfera privata. Le epigrafi funerarie testimoniano l'affetto familiare, ma si affiancano alla pratica, diffusa e tollerata, dell'esposizione dei neonati, adottata principalmente per ragioni economiche, sociali o "eugenetiche". La mortalità infantile, che al tempo rappresentava un fenomeno piuttosto frequente, era vissuta come parte dell'ordine naturale, e solo a partire dall'età ellenistica iniziarono a emergere segni di una crescente attenzione medica e pedagogica nei confronti dell'infanzia, come dimostrano i testi di Ippocrate, Galeno e, successivamente, Plinio e Quintiliano.

Nell'educazione greca, le differenze di genere si strutturavano fin dall'infanzia attraverso la distribuzione simbolica dei giochi e dei giocattoli: ai bambini erano destinate la palla o la trottole, alle bambine utensili domestici e bambole, strumenti di una precoce acculturazione al

⁷ Platone, *Liside*, in *Platone. Tutti gli scritti*, 208d-209c, pp. 746-747.

ruolo di genere. Tale distinzione rifletteva una più ampia asimmetria di valore sociale, in cui il femminile risultava ulteriormente marginalizzato. I termini come *pais* o *teknon* non distinguevano infatti il genere, non per una concezione egualitaria, ma per una più profonda indifferenza nei confronti della soggettività femminile.

All'interno di questo quadro, le differenze politiche e istituzionali tra le *poleis* contribuivano a definire modelli educativi distinti: a Sparta, l'infanzia veniva assorbita nella disciplina militare e nella formazione fisica collettiva, mentre ad Atene si privilegiava un'educazione musicale e grammaticale, riservata però ai figli delle élite. La *scholè*, istituzione educativa privata, era accessibile solo a chi poteva sostenerne i costi, mentre le classi popolari affidavano l'apprendimento alla trasmissione familiare della *téchne*, intesa come sapere pratico indispensabile alla sopravvivenza della comunità. Nel suo complesso, il progetto educativo greco riflette una profonda tensione tra natura e cultura, tra animalità e ragione, che segnava l'infanzia come spazio di formazione e al tempo stesso di esclusione, un terreno in cui si decide chi può accedere all'umanità piena e chi ne resta ai margini.

La condizione dell'infanzia nella Grecia classica non è dunque il riflesso di un'età "naturale", ma il prodotto di una cultura che misura il valore umano in termini di razionalità e utilità sociale. Privato del *logos*, il bambino vive in uno stato di subalternità da cui può essere redento solo attraverso un disciplinamento finalizzato alla cittadinanza. La soggettività infantile, quando compare, è sempre parziale, sempre minacciata di dissolversi nell'ombra dell'adulto. La storia dell'infanzia, come ricorda Becchi, è prima di tutto storia di sguardi, dispositivi e strategie di potere che decidono chi merita di essere riconosciuto e a quali condizioni.

L'infanzia nell'antica Roma: tra assolutismo giuridico e contraddizioni affettive

Nella società romana l'infanzia occupava una posizione ambigua, sospesa tra la radicale subordinazione giuridica dei bambini agli adulti e la possibilità, mai del tutto esclusa, di una relazione autenticamente affettiva.

Come è noto, il diritto romano codificò una delle forme più estreme di potere patriarcale nella storia occidentale. La *patria potestas*, che attribuiva al *pater familias* un'autorità potenzialmente illimitata su tutti i membri della famiglia, comprendeva al suo interno la *ius*

vitae necisque, ossia il diritto di vita e di morte, e la *ius exponendi*⁸, ovvero la facoltà di abbandonare i neonati indesiderati. In questo quadro, il bambino non era riconosciuto come soggetto di diritti, bensì come risorsa familiare revocabile, interamente dipendente dalla volontà degli adulti. La sottomissione della famiglia al padre legittimava il suo potere anche nei casi più estremi, ovvero quelli di abbandono e uccisione. Considerati volubili, incompleti e incapaci, i bambini erano esclusi dalla vita giuridica e politica e, proprio per questo, lo Stato non si occupava né della loro protezione né della loro educazione. La loro marginalizzazione era motivata da fragilità e immaturità, ma il loro valore risultava comunque decisivo in quanto adulti in potenza, indispensabili, quindi, per la continuità della famiglia e della comunità.

Per i Romani l'infanzia terminava intorno ai diciassette anni, età in cui si poteva essere chiamati alle armi, benché l'arruolamento avvenisse talvolta ben prima, verso i quattordici anni, ovvero con l'inizio della pubertà. Ciononostante, i giovani non erano ancora considerati cittadini a pieno titolo e rimanevano in una condizione sospesa, nell'attesa che i propri diritti fossero un giorno riconosciuti. Solo a partire dai venticinque anni, e cioè al termine del percorso adolescenziale, si acquisiva la piena autonomia giuridica: tale ingresso nella vita civile era sancito da una cerimonia solenne, generalmente celebrata durante i *Liberalia*, che segnava simbolicamente la liberazione dall'estraneità sociale subita fino a quel momento. Per le ragazze la condizione era diversa: escluse da funzioni politiche e militari, esse restavano sottoposte al dominio maschile e potevano essere destinate al matrimonio già a partire dai dodici anni.

Nonostante la rigidità del quadro giuridico, la vita domestica lasciava spazio ad affetti e legami. L'educazione romana, di natura prevalentemente privata e familiare, valorizzava il rapporto con i genitori e con gli antenati, distinguendo i ruoli materni e paterni: la madre come garante della crescita e della salute del figlio, il padre come depositario dell'autorità e della legge. Accanto all'assolutismo della *potestas*, si svilupparono anche riflessioni educative innovative. Quintiliano, nell'*Institutio Oratoria*, condanna le punizioni corporali, ritenendole indecorose e inefficaci, e invita a rispettare l'indole del bambino, valorizzando il gioco come elemento autentico della fanciullezza:

⁸ L'esposizione neonatale, fenomeno documentato in fonti giuridiche e letterarie, costituiva un vero e proprio meccanismo di regolazione familiare, demografica ed economica. Le motivazioni alla base di tale pratica includevano la povertà, il sospetto di adulterio, la disabilità o semplicemente la non desiderabilità del nuovo nato. Come attestano Seneca, Tacito e lo stesso Cicerone, l'esposizione non era soggetta a condanna morale, ma rientrava nella gestione pragmatica della domus come unità economica, simbolica e politica.

Anche se si usa, e anche se Crisippo non lo critica, non mi piace affatto che i discenti subiscano punizioni di tipo corporale, per prima cosa perché è indecoroso, indegno di un uomo libero e per di più in contraddizione col diritto (la cosa invece ha un senso se si parla di persone di età diversa); secondariamente perché, se uno ha un'indole così rude da non riuscire a essere migliorata a furia di semplici rimproveri verbali, non si piegherà neanche sotto i colpi di frusta come i peggiori fra gli schiavi; infine poiché non ci sarà neanche bisogno di questo genere di punizione se chi si fa carico di sorvegliare gli studi garantirà sempre la sua presenza costante. Ai nostri tempi sembra opportuno, oserei dire per la trascuratezza dei pedagoghi, che i ragazzi siano corretti in modo tale da non essere obbligati a fare ciò che è giusto, ma da essere puniti per non averlo fatto. E poi una volta che si sia costretto un bimbo con le percosse, che cosa si farà a un ragazzo con cui non si può usare questa forma di intimidazione e al quale vanno insegnate cose più difficili? Aggiungi che a coloro che le prendono sono capitate spesso, per il dolore o per la paura, cose orribili a dirsi e destinate a essere motivo di vergogna: questa paura abbatte e deprime lo spirito e spinge a rifuggire e a odiare persino la vita stessa. Del resto, se troppo poca è stata l'attenzione nella scelta delle consuetudini di chi dovrebbe sorvegliare gli studi e dei precettori, è una vergogna dire quali siano le cose riprovevoli per le quali questi uomini scellerati abusino di tale "diritto" all'uso della violenza fisica, e quali occasioni offra non di rado anche ad altri la paura di questi poveri ragazzi. Ma non mi soffermerò su questo argomento: è anche troppo ciò che si sottintende. Basta pertanto quanto è stato detto: a nessuno deve essere concesso avere un raggio d'azione troppo ampio nei confronti di un'età indifesa e ancora esposta alle vessazioni⁹.

La sua prospettiva, originale per l'epoca, riconosce le conseguenze psicologiche della violenza e propone un modello formativo fondato sulle virtù civiche della *res publica*. Ne emerge così una tensione costante tra l'assolutismo giuridico e il riconoscimento, seppur limitato, della dimensione affettiva e educativa. L'infanzia romana appare, dunque, segnata da una contraddizione fondamentale: da un lato l'esercizio totale della *potestas* paterna, dall'altro la cura e l'attenzione educativa che rivelano uno sguardo più attento e umano sul bambino. Questo equilibrio precario tra controllo e affetto imprime un segno profondo nella cultura romana, configurando l'infanzia come spazio di subordinazione ma anche di possibilità di crescita morale e civile.

Pur traendo ispirazione dal modello greco, l'educazione romana si distingueva per il suo marcato orientamento civico e politico, finalizzato alla formazione del cittadino ideale, guidato

⁹ Quintiliano, *Institutio Oratoria*, a cura di Adriano Pennacini, Torino, Einaudi, 2001, I, 3, vv14-15-16-17.

dai principi di *virtus*, *pietas* e *gravitas*. Fin dalla prima infanzia, soprattutto nelle classi più abbienti, i bambini erano inseriti in un percorso formativo che, attorno ai sette anni, li sottraeva alla sfera femminile per introdurli allo studio del diritto, della retorica e dell'arte militare: strumenti essenziali per la partecipazione alla vita pubblica. In questo quadro, l'infanzia non rappresentava uno spazio da proteggere, ma una fase da superare in vista della piena integrazione nel corpo civico.

Tale visione emerge in modo ancor più netto nella condizione dei bambini schiavi, la cui esistenza era ridotta a pura funzionalità economica e giuridica: potevano essere venduti, abusati o uccisi senza che ciò comportasse conseguenze morali o legali per i padroni. E tuttavia, alcune iscrizioni funerarie e testimonianze epigrafiche rivelano un contrappunto emotivo inatteso: il dolore espresso per la morte di bambini-schiavi mostra la frattura tra l'ideologia del dominio e la realtà affettiva delle relazioni quotidiane. Proprio in questa tensione si rivela il carattere ambivalente della cultura romana, sospesa tra la razionalità politica del potere e la persistente umanità dei legami. In generale, la civiltà romana non riconobbe mai l'infanzia come tempo dotato di valore in sé: il bambino valeva in funzione del suo futuro, come potenziale cittadino. Come osserva Colin Heywood, nell'antichità classica il valore del bambino risiedeva interamente nel suo potenziale futuro, non nella sua realtà presente¹⁰. Se interrogata nella sua ambivalenza – tra esposizione e lutto, dominio e tenerezza, preparazione e negazione – l'infanzia romana rivela la complessità di una mentalità che, pur avendo il bambino costantemente presente nella vita familiare e sociale, lo riduceva a soggetto in potenza, mai pienamente riconosciuto.

L'orientamento romano alla vita privata favorì anche «un nuovo orientamento educativo, centrato sulla coltivazione di sé, della propria *humanitas*»¹¹. In questo quadro, la fragilità infantile iniziò a essere vista non più solo come motivo di esclusione, ma come qualità che richiedeva protezione e presenza. Durante l'età imperiale, l'influenza delle scuole filosofiche indirizzò l'educazione verso pratiche di formazione morale più che puramente intellettuali. La filosofia stessa venne concepita come cura dell'anima, e l'amore per i ragazzi come «amore delle anime belle, capaci di virtù»¹². Con l'avvento del cristianesimo, tuttavia, il bambino iniziò

¹⁰ Cfr. Colin Heywood, *A History of Childhood: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*, Cambridge, Polity Press, 2001.

¹¹ Massimo Baldacci, *Storia del pensiero pedagogico. Dall'antica Grecia all'età contemporanea*, Roma, Carocci Editore, 2022, p. 107.

¹² Michel Foucault, *Histoire de la sexualité: vol III. Le souci de soi* (1984); trad. it. *Storia della sessualità: 3. La cura di sé*, Milano, Feltrinelli, 2009, pp. 215-216.

a essere considerato come macchiato dal peccato originale e sottoposto fin dalla nascita al peso dell'espiazione: la purezza «del fanciullo deve naturalmente essere libertà dal peccato, ma propria in che cosa consista la sua semplicità è la cosa più in certa»¹³. La fragilità infantile divenne così uno dei motivi centrali dell'attenzione pedagogica, ma anche il segno di un peccato da redimere. Come nota Becchi, l'infanzia non è più soltanto un'età da superare, ma una stagione da cui conservare i valori positivi: un'infanzia ideale, tuttavia, più auspicata da moralisti e pedagoghi che realizzata nella concretezza della vita quotidiana.

Del resto, l'amore tra genitori e figli è una conquista piuttosto recente, «in parte spiegabile con l'estrema aleatorietà delle loro vite»¹⁴, costantemente minacciate dalla mortalità infantile. La famiglia antica, infatti, era soprattutto una «istituzione sociale che doveva assicurare la continuità del patrimonio, incentrata sull'autorità paterna e la gestione della proprietà, ma priva di quel legame familiare che è lo “spirito di famiglia”»¹⁵. La condizione infantile a Roma resta così inscritta in una tensione irrisolta: indispensabile e onnipresente, ma mai pienamente riconosciuta; sempre sospesa tra negazione e affetto potenziale, tra dominio e cura.

I.1.2 Medioevo e Rinascimento

L'infanzia nel Medioevo: tra persistenza di modelli antichi e nuove sensibilità

Il periodo medievale rappresenta una fase cruciale nella storia dell'infanzia, caratterizzata da una complessa dialettica tra continuità con il passato classico e l'emergere di nuove sensibilità.

La rivoluzionaria tesi di Philippe Ariès ha aperto, a partire dagli anni Sessanta del Novecento, un dibattito storiografico che ancora oggi anima gli studi sull'argomento. Nel suo celebre *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*¹⁶, lo storico francese sostenne che durante il Medioevo fosse per lo più assente un autentico “sentimento dell'infanzia”¹⁷, testimoniando il fatto che i bambini venissero trattati e percepiti non tanto nella loro specificità, quanto piuttosto come “adulti in miniatura”. La sua analisi iconografica, in cui i bambini

¹³ Franco Cambi, Cosimo Di Bari, Daniela Sarsini, *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta al mito alla relazione di cura*, Milano, Apogeo, 2012, p. 84.

¹⁴ Marina Lalatta Costerbosa, *Il bambino come nemico. L'eccezione humboldtiana*, Roma, DeriveApprodi, 2019, p. 31.

¹⁵ Becchi, Julia, *Storia dell'infanzia 1.*, pp. XIII-XIV.

¹⁶ Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960); trad. it. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Torino, Einaudi, 1974.

¹⁷ Ariès afferma che nella società medievale «il sentimento dell'infanzia non esisteva» (Ariès, *Padri e figli*, p. 145). A partire da questa osservazione, e considerando il fatto che il dibattito si concentra proprio su questo punto, è fondamentale chiarire che con il termine francese *sentiment* lo storico non intendeva suggerire una totale assenza di affettività nei confronti dei bambini, bensì richiamare l'idea che si aveva del rapporto con essi, ovvero l'atteggiamento e le pratiche adottate dagli adulti nei loro confronti.

appaiono rappresentati con proporzioni distorte, per lo più privi di tratti realmente infantili, divenne l'asse portante della sua argomentazione. Tuttavia, pur riportando fonti attendibili a sostegno della sua tesi, l'approccio di Ariès solleva problemi metodologici piuttosto significativi: assumere l'arte come specchio diretto della realtà sociale ignora la funzione simbolica delle rappresentazioni visive, che non necessariamente riflettono atteggiamenti quotidiani o relazioni affettive concrete¹⁸.

Hugh Cunningham, nel suo *Children and Childhood in Western Society Since 1500*, osserva il fatto che i medievisti «sembrano instancabili nello sforzo di provare l'errore di Ariès: si sono prefissi il compito di dimostrare che il Medioevo ebbe comunque una concezione dell'infanzia, ancorché differente da quella dei secoli seguenti. Ariès, dicono, fece un uso distorto delle fonti o le ignorò»¹⁹. In seguito alla rilevante *querelle* iniziale con alcuni studiosi francesi a lui contemporanei, in particolare con Flandrin e Le Roy Ladurie, circa la dimensione epistemica del termine *sentiment*, gli studi pionieristici di Linda Pollock hanno mostrato, attraverso l'analisi di diari, lettere e documenti privati, una realtà molto più sfumata di quella proposta da Ariès, in cui genitori medievali piangevano la morte dei figli, si preoccupavano per la loro salute e ne curavano l'educazione²⁰.

La storica israeliana Shulamith Shahar ha sviluppato poi in maniera sistematica questa linea di ricerca, sostenendo che «there was a conception of childhood, and that educational theories and norms existed»²¹ e sottolineando come le fonti medievali distinguessero chiaramente le fasi della crescita e offrissero numerose riflessioni su allattamento, svezzamento, gioco e apprendimento. Anzi, a suo avviso, «the educational theories of the Middle Ages were, in several respects, closer to those accepted by modern psychologists and educators than were those evolved in the eighteenth century»²². Tuttavia, la sua stessa analisi rivela una tensione interna meritevole di attenzione: mentre porta prove di affetti genitoriali profondi²³, Shahar conclude citando alcuni testi letterari, come il celebre *Hildebrandslied*²⁴, che raffigurano

¹⁸ Ariès, *Padri e figli*, pp. 34-56.

¹⁹ Hugh Cunningham, *Children and Childhood in Western Society Since 1500* (1995); trad. it. *Storia dell'infanzia, XVI-XX secolo*, Bologna, il Mulino, 1997, p. 39.

²⁰ Cfr. Linda A. Pollock, *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

²¹ Shulamith Shahar, *Childhood in the Middle Ages*, London and New York, Routledge, 1990, p. 3.

²² *Ibidem*.

²³ Come, ad esempio, la visione di Santa Ida di Lovanio (XIII secolo), la quale descrive la figura di Gesù bambino in termini estremamente realistici ed emotivi: «He made noise in the water by clapping hands, and as children do, splashed in the water until it spilled out and wet all those around» (*Ibidem*, p. 96).

²⁴ Il *Hildebrandslied*, o *Carme di Ildebrando*, è un componimento poetico in alto tedesco antico, risalente alla fine dell'VIII secolo o all'inizio del IX secolo.

rapporti familiari segnati da distanza e conflitto, rendendo evidente quanto sia problematico generalizzare a partire da fonti di natura e periodo eterogenei²⁵.

Il problema metodologico emerge anche dallo studio di James A. Schultz, secondo cui «the knowledge of childhood is the culturally constructed meaning of childhood, and literary texts are rich sources of cultural meaning, richer perhaps than census records or school reports. Second, the representations of children in the literary texts are themselves part of the historical knowledge of childhood»²⁶. La sua scelta di privilegiare la letteratura cortese lo porta a concludere che non si possa dire molto sull'infanzia medievale tedesca, poiché, stando alle fonti da lui analizzate, i bambini sono quasi invisibili, concepiti soprattutto come membri di un lignaggio, il cui unico modo di acquisire valore era divenire adulti o assomigliare loro quanto più possibile. Anche in questo caso, quindi, emerge con tutta evidenza il rischio di ridurre l'infanzia medievale a partire da un *corpus* testuale che non intendeva affatto tematizzarla.

Una prospettiva più equilibrata è quella offerta da Elisheva Baumgarten in *Mothers and Children* che, attraverso fonti cristiane ed ebraiche, mostra come il Medioevo fosse tutt'altro che indifferente all'infanzia, condividendo conoscenze mediche, pratiche quotidiane e forti legami affettivi tra genitori e figli²⁷. Negli ultimi vent'anni, la storia dell'infanzia ha conosciuto inoltre, soprattutto oltreoceano, un rinnovato interesse, tanto che alcuni studiosi parlano di un “nuovo paradigma” contrapposto a quello proposto Ariès. Tale prospettiva si è consolidata attorno a un volume curato da Albrecht Classen intitolato *Childhood in the Middle Ages and the Renaissance. The results of a paradigm shift in the history of mentality*²⁸. Secondo Classen e i suoi collaboratori, il paradigma di Ariès che, come abbiamo visto, descrive il bambino medievale come una figura socialmente marginale e non emotivamente investita, sarebbe ormai superato. La nuova impostazione, fondata soprattutto su analisi filologiche e narratologiche di testi letterari medievali e rinascimentali, propone invece un Medioevo in cui il bambino è vissuto ed espresso soprattutto in chiave emotiva: si valorizzano affetti, dolori, amore

²⁵ È evidente che un confronto tra un'epica eroica altomedievale e narrazioni cortesi alto-medievali generi numerosi problemi, in particolare il fatto di non aver tenuto conto della grande trasformazione sociale che si ebbe a partire dall'XI secolo, periodo in cui la mentalità collettiva cedette progressivamente il passo a quella individuale, portando anche alla “scoperta” dell'infanzia come età specifica nello sviluppo umano. Mentre Shahar fonde in modo improprio secoli diversi, Ariès si concentra soprattutto sull'età moderna e liquida rapidamente il Medioevo come un'epoca in cui l'infanzia, sostanzialmente, non contava molto.

²⁶ James A. Schultz, *The Knowledge of Childhood in the German Middle Ages, 1100-1350*. Middle Ages Series, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1995, p. 14.

²⁷ Elisheva Baumgarten, *Mothers and Children: Jewish Family Life in Medieval Europe*, Princeton, Princeton University Press, 2004.

²⁸ Albrecht Classen (ed.), *Childhood in the Middle Ages and the Renaissance. The Results of a Paradigm Shift in the History of Mentality*, Berlin-New York, Walter de Gruyter, 2005.

genitoriale e rappresentazioni delle emozioni. Tuttavia, il ricorso al termine “paradigma” appare problematico. Ariès stesso non parlò mai in questi termini, preferendo presentare le sue tesi come ipotesi storiografiche, non come una *Weltanschauung* chiusa e vincolante. Il termine “paradigma” rischia quindi di essere usato in senso improprio, mentre sarebbe forse più corretto parlare di *approach*, che sottolinea la provvisorietà e l’apertura alla revisione.

L’opera di Ariès, pur limitandosi prevalentemente all’età moderna e trascurando Medioevo e Rinascimento, ebbe il merito di aprire un campo di studi allora marginale, ovvero l’infanzia come oggetto storiografico. Egli lanciò una sfida agli storici, spingendoli a considerare il bambino non solo nei dati demografici ma anche nelle pratiche familiari, scolastiche e sociali; il volume di Classen, dunque, più che confutare Ariès, amplia e arricchisce la sua prospettiva, pur contestandone alcune conclusioni. Nel complesso, è fondamentale sottolineare che il dibattito non si riduce a un mero contrasto con la tesi proposta dallo storico francese, ma rappresenta piuttosto un riposizionamento critico della sua prospettiva. La questione centrale non consiste nello stabilire se nel Medioevo esistesse o meno una “concezione dell’infanzia”, perché è inevitabile che vi fosse, quanto nel riconoscere che tale concezione era storicamente situata e variava in relazione ai diversi contesti geografici, sociali, religiosi e culturali.

Una delle prime testimonianze di epoca medievale sulla condizione della prima età proviene, in forma di esperienza autobiografica, dalle *Confessioni* di Sant’Agostino. Ciò che descrive il santo di Ipponia è un’infanzia esaminata da un’angolatura nuova rispetto a quella precedente in epoca classica: raccontando la propria storia, Sant’Agostino descrive «un bambino reale, che nasce e muore, che vive nella famiglia, che sta con altri bambini, che non appartiene soltanto alle classi egemoni, che non è soltanto maschio, che è ricordato nel suo essere anche nella primissima età»²⁹. A partire dal primo libro delle *Confessioni*, emergono tratti peculiari dell’infanzia fino a quel momento trascurati, come il riso, il gioco, le relazioni, le emozioni³⁰. Tuttavia, insieme a questo aspetto tanto interessante quanto positivo, viene messa in rilievo la natura ambivalente dei bambini: essi sono sì fragili e bisognosi di cure, ma non innocenti, poiché inclini a qualità negative, debolezze d’animo e al peccato. La natura infantile appare quindi «già agli esordi della cultura postclassica come una realtà ambivalente cui tendere come a modello, ma di cui diffidare: sono molti gli autori dei primi secoli dell’era cristiana in queste

²⁹ Egle Becchi, *Medioevo*, in Becchi, Julia (a cura di) *Storia dell’infanzia I.*, pp. 61-90: p. 62.

³⁰ «Incominciai poi anche a sorridere, prima durante il sonno; dopo da sveglia; il che mi fu detto in seguito, ed io vi prestei fede poiché così vediamo negli altri bambini» (Sant’Agostino, *Confessionum libri XIII*; trad. it. *Le confessioni*, a cura di Carlo Vitali, Milano, Rizzoli, 1958, Libro I, cap. VI, p. 57).

due facce di una medesima immagine si contrappongono, in toni talora assai accesi, inaugurando quell'immagine "conflittuale" del bambino che persisterà per tutto il Medioevo»³¹.

Via via, i tratti dell'infanzia cominciarono a definirsi meglio, riflettendo sulle denominazioni più corrette da attribuire a ciascuna fase e dando il giusto rilievo a un'osservazione più attenta della vita fisica e morale dei più piccoli. Naturalmente, la maggior parte della letteratura pedagogica era destinata più agli adulti di riferimento che ai bambini stessi:

Se si può parlare di una pedagogia medievale, [...] questa si presenta nel suo complesso come una pedagogia del maestro più che dell'allievo; come una serie di progetti educativi che non si preoccupano quasi affatto della natura individuale, evolutiva, sociale di chi si intende formare – il bimbo –, e che risultano soprattutto attenti all'itinerario che va fatto seguire a chi non è ancora adulto, ma lo deve diventare, in fretta, senza troppi sprechi, anche a costo di sacrifici pesanti³².

Verso la fine del XII secolo, cominciarono a prendere corpo «una pediatria e una puericultura con sede elettiva nella casa. Sono consigli circa la nascita, l'allattamento, lo svezzamento, il pianto, i primi passi e gli esordi del linguaggio, i quali vengono collocati nel quadro sempre più preciso e articolato di una pedagogia peculiare della famiglia»³³. Nel Medioevo la famiglia si configura come lo spazio centrale dell'infanzia, assumendo una funzione educativa che, con il passare dei secoli, cominciò a differenziarsi progressivamente in base all'età e al sesso dei figli. Fino ai sette anni, e per un periodo più lungo nel caso delle bambine, i bambini erano affidati principalmente alle cure materne: la madre svolgeva non solo un ruolo affettivo, ma anche istituzionale, poiché le competeva l'avvio alla prima alfabetizzazione e, soprattutto, alla formazione religiosa, trasmessa tanto ai figli quanto alle figlie. Superata questa fase, la figura paterna assumeva la funzione dominante nella pedagogia domestica, rappresentando l'autorità morale e disciplinare della casa.

Analogamente a quanto avveniva nel mondo classico, l'educazione medievale si fondava in larga misura sull'esempio e sulla trasmissione informale dei comportamenti all'interno dell'ambiente domestico: le donne educavano le bambine secondo modelli di virtù familiare e devozione, mentre gli uomini formavano i bambini alle pratiche e ai valori del mondo pubblico. Dopo la prima infanzia, i percorsi formativi divergevano in base al ceto sociale. I figli delle

³¹ Becchi, *Medioevo*, p. 63.

³² *Ibidem*, pp. 68-69.

³³ *Ibidem*, p. 72.

famiglie più abbienti potevano ricevere un'istruzione privata da maestri o precettori; altri venivano affidati ai monasteri, dove l'apprendimento religioso costituiva il nucleo della formazione; mentre i meno privilegiati erano introdotti precocemente al lavoro attraverso l'apprendistato. Non sorprende, dunque, che la letteratura pedagogica del tempo non fosse rivolta ai bambini, ma agli adulti – genitori, maestri o religiosi – cui spettava il compito di guidare, disciplinare e formare le nuove generazioni.

Dopo la caduta dell'Impero Romano e la scomparsa delle scuole civili entro il V secolo, non si hanno notizie di altre istituzioni formative al di fuori dei monasteri fino all'VIII secolo. È probabile che l'istruzione dei bambini non destinati a un futuro religioso si svolgesse principalmente in ambito domestico. Solo con il Capitolare del 789, Carlo Magno esortò i genitori a mandare i figli a scuola e impose a monasteri e vescovati di istituire scuole anche per i laici, segnando un momento cruciale nella diffusione dell'istruzione formale oltre le mura ecclesiastiche e contribuendo alla progressiva istituzionalizzazione della formazione dei giovani nella società carolingia³⁴. Dal XII secolo in avanti, profonde trasformazioni sociali e l'emergere di nuovi ruoli comunitari resero necessarie forme più articolate di acculturazione e nuove istituzioni formative, sia di base che a livello superiore. La crescente domanda di competenze mercantili impose insegnamenti precoci e meglio organizzati.

A questa richiesta di una scuola “nuova”, più intensa e consapevole, si intrecciò l'impegno della Chiesa: le istituzioni monastiche, vescovili e parrocchiali furono chiamate a offrire insegnamento elementare gratuito anche agli alunni poveri non destinati alla vita religiosa. Così, nel corso del Trecento, «l'istruzione di base, specie in alcuni comuni italiani, diventa un fattore sociale diffuso»³⁵. Il quadro resta tuttavia segnato da forti contraddizioni. Oltre ai bambini che restavano in famiglia o venivano avviati a un percorso scolastico o alla vita monastica, molti non conoscevano una vera e propria infanzia:

Accanto ai bimbi che stanno in famiglia e ne ricevono le cure, quelli che vivono in convento, quelli che vanno a scuola, ci sono, in numero elevatissimo, dei bimbi dall'infanzia più breve, quelli che non conoscono una *pueritia* e meno ancora un'adolescenza, perchè per loro a sette anni – forse anche prima – si diventa adulti, si sta con le persone grandi non solo in chiesa, nelle processioni, ma anche e soprattutto nella fatica. Se notizie precise circa il lavoro minorile esistono

³⁴ *Ibidem*, p. 80; Cfr. Pierre Riché, *Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Age* (1979); trad. it. *La scuola e l'insegnamento nell'Occidente cristiano dalla fine del V secolo alla metà del XI secolo*, Jouvence, Roma, 1984, p. 80.

³⁵ Becchi, *Medioevo*, p. 80.

solo verso la fine del Trecento, quando cominciano a esser documentati contratti di apprendistato giuridicamente riconosciuti, il bambino che condivide con le persone grandi la fatica del produrre è testimoniato non solo dagli episodi già ricordati dei Vangeli apocrifi, [...], ma dall'iconografia stessa e da numerosi documenti. Bambini mendicanti sono testimoniati nell'alto Medioevo e sono frequenti bimbe che fanno da servette in case altrui. Alla fine del Trecento, soprattutto in ambiente urbano e per bambini di famiglia indigente e piccoli orfani, il lavoro nelle botteghe degli artigiani – dei maschi a partire dai sette anni, delle femmine a partire dai sei – viene regolamentato e preparato attraverso forme di apprendistato, con accordi tra maestro e famiglia, dove al piccolo apprendista vengono garantiti cibo, vestiario, insegnamento³⁶.

Per quanto riguarda l'universo dell'infanzia femminile, la figura della bambina non compare così frequentemente,

non perché sia risparmiata dal lavoro, ma perché il lavoro domestico sembra tanto naturalmente inscritto nella sua crescita e nella sua storia sociale e educativa che non occorre parlarne. E se le bambine di *milieu* povero imitano e aiutano le donne di casa, quelle di ceto nobile e successivamente, fra Trecento e Quattrocento, quelle di ambiente borghese sono avvezze fin da piccine a praticare attività casalinghe, a non essere oziose, ma a prepararsi al loro destino di padrone di casa, talora anche in famiglie amiche. Sono gli stessi testi teorici a invitare a questo tipo di itinerario di crescita: Vincenzo di Beauvais nel suo *De eruditione filiorum nobilium* [...] dedica alcuni capitoli [...] all'educazione delle fanciulle, e anche Egidio Romano, nel suo *De regime principum* [...], insiste sull'opportunità che la bambina di famiglia aristocratica impari a cucire, ricamare, filare la seta, segua anch'essa un apprendistato lavorativo, anche se più elegante e meno faticoso rispetto alle sue coetanee povere³⁷.

Un caso emblematico di transizione tra mondo antico e medievale è rappresentato dall'evoluzione del concetto di "età della ragione". Se nel diritto romano la maggiore età era stabilita in modo rigido e uniforme, le consuetudini medievali svilupparono una gradazione più articolata, con tappe intermedie che riconoscevano una progressiva acquisizione di capacità e responsabilità. Questo processo, pur mantenendo una visione adultocentrica, apriva la strada a una prima concettualizzazione dell'infanzia come fase distinta dello sviluppo umano. Tra XIV e XV secolo, le trasformazioni sociali ed economiche – l'affermazione della famiglia nucleare

³⁶ *Ibidem*, p. 82.

³⁷ *Ibidem*, pp. 82-83.

borghese, lo sviluppo urbano, la diffusione della scrittura – crearono le condizioni per una nuova attenzione all’infanzia. Come osserva Heywood, è in questa fase che comparvero i primi libri destinati espressamente all’educazione dei bambini, e le scuole comunali iniziarono a differenziare i programmi per età.

Tuttavia, questa “scoperta” dell’infanzia non coincise con una sua liberazione. Al contrario, il bambino divenne progressivamente oggetto di un controllo sociale più sofisticato e pervasivo, attraverso nuove istituzioni educative e pratiche disciplinari. L’attenzione alla vulnerabilità infantile si accompagnò a una crescente normativizzazione dei comportamenti, in una dialettica che avrebbe trovato il suo apice nei secoli moderni con lo sviluppo delle pedagogie coercitive. In questo senso, l’infanzia medievale si rivela come uno spazio ambivalente: da un lato custode di affetti e cure, dall’altro campo di sperimentazione per dispositivi di controllo che avrebbero segnato a lungo la storia dell’educazione europea.

A questo punto, risulta evidente come la concezione dell’infanzia in epoca medievale non possa essere ridotta al silenzio delle fonti iconografiche né all’indifferenza genitoriale postulata da Ariès. Al contrario, le testimonianze mostrano un mondo complesso, in cui i bambini erano sì integrati rapidamente nella società adulta, ma non per questo privi di riconoscimento, attenzione o valore affettivo. La dialettica tra cura e disciplina, tra invisibilità sociale e visibilità domestica, tra adultocentrismo e attenzione pedagogica, definisce l’orizzonte di una cultura che scopriva progressivamente l’infanzia come categoria critica, senza mai emanciparla del tutto dalle logiche del potere e della sopravvivenza.

L’infanzia tra Umanesimo e Rinascimento: tra innovazione pedagogica e persistenza di modelli tradizionali

L’avvento dell’Umanesimo e del Rinascimento segnò una fase di profonda rielaborazione del concetto di infanzia, sebbene in modo disomogeneo e contraddittorio. Durante tale periodo, caratterizzato dal recupero dei classici e da una rinnovata fiducia nelle capacità umane, e per estensione anche in quelle dei bambini, si sviluppò una riflessione più articolata sulla natura dell’infanzia e sul suo ruolo nel processo educativo. Tuttavia, come sottolinea Becchi, non si trattò di una rivoluzione radicale, bensì di un lento riorientamento culturale che, pur introducendo elementi innovativi, mantenne molti aspetti della tradizione medievale. Nonostante la nuova centralità attribuita alla persona e la valorizzazione della dignità umana, l’infanzia rimase ancorata a un paradigma ambivalente, in bilico tra il riconoscimento delle sue

peculiarità e la volontà di disciplinarla in funzione di un progetto adulto. È in questa tensione che va collocato lo sviluppo delle teorie educative umanistiche e la loro traduzione pratica, nonché la trasformazione della rappresentazione iconografica del bambino e la nascita di nuove istituzioni dedicate alla sua cura.

Il periodo rinascimentale, in particolare quello fiorentino del XV secolo, è il punto di partenza dell'analisi di Cunningham per ricostruire una panoramica completa sulla storia dell'infanzia. La scelta di tale contesto è motivata dal fatto che gli umanisti della Firenze del Quattrocento ritenevano che «i bambini possedessero la chiave del futuro dello stato, e la loro appropriata educazione era cruciale per tale futuro. Più importante, la famiglia era essa stessa il prototipo dello stato, e l'esistenza nel suo seno di relazioni ben ordinate ed armoniose avrebbe significato la presenza di virtù analoghe nello stato»³⁸. Seguendo l'analisi dello storico inglese e osservando la nuova struttura familiare del tempo, è possibile notare una differenza significativa rispetto ai secoli precedenti. I padri, figure dominanti all'interno della società, iniziano in questo periodo a svolgere un ruolo centrale anche all'interno della famiglia, soppiantando ciò che fino a quel momento era stata una prerogativa materna:

Erano i padri, in questo tipo di manualistica, che dovevano assumersi la responsabilità di scegliere e ingaggiare una balia se si rinunciava all'opzione ottimale dell'allattamento materno [...]. I padri dovevano sorvegliare i figli, interpretando meditatamente «ogni piccolo atto, ogni parola e cenno» in modo da comprendere la natura e il probabile destino futuro dei figli, ma dovevano anche godere della compagnia di questi [...]³⁹.

In questa nuova configurazione familiare si sviluppò anche la tendenza ad avviare i bambini all'istruzione già in età precoce, un compito che, ancora una volta, passò dal dominio materno a quello paterno. Nella società del XIII secolo, in particolare in quella italiana, vi sono dunque «spie di un modificarsi della struttura familiare, avviata a nuclearizzarsi e a rafforzare l'autorità del padre»⁴⁰. In tale spazio familiare, che progressivamente mutò nella sua struttura, nei ruoli e nella sua ecologia interna, uno degli aspetti più significativi è «l'attenzione, richiesta dai teorici e certificata dalle testimonianze della famiglia nei suoi propri confini [...] e soprattutto dal padre, la figura più forte della domesticità, verso il bambino»⁴¹.

³⁸ Cunningham, *Storia dell'infanzia*, p. 56.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ Becchi, *Umanesimo e Rinascimento*, in Becchi, Julia, *Storia dell'infanzia I.*, p. 122.

⁴¹ *Ibidem*.

Questo «sguardo più insistito»⁴² nei confronti dell'infanzia non rappresenta soltanto una diversa atmosfera domestica o di condizioni di vita meno precarie, ma indica anche un coinvolgimento affettivo, e soprattutto economico e morale, nei confronti della propria prole. Secondo Becchi, tale attenzione affonda le sue radici nella realtà sociale ed economica del periodo, in cui a partire dalla fine del Trecento, con l'aumento dell'importanza del lavoro individuale e con la crescente rilevanza dell'accumulo e dello scambio di beni derivanti da tale attività, la famiglia si configura come una vera e propria realtà di impresa, nella quale il bambino viene preparato non solo a garantirne la prosperità, ma anche a trovare e affermare il proprio ruolo al suo interno.

Il bambino, nella struttura familiare tra Quattrocento e Cinquecento,

costituisce quindi un soggetto, non più una figura precaria; un essere nel quale investire, e da curare con cognizione di causa, perché è in lui e con lui che la famiglia otterrà un posto più solido in quella società civile e mercantile alla cui costruzione soprattutto l'Umanesimo italiano è orientato. La stessa attenzione per i propri figli che si chiede al padre, oltre che alla madre, e il suo esercizio nell'osservare il bambino piccolo corrispondono a una diversa esperienza lavorativa: non più *corvée* e prestazione obbligata, ma attività produttiva inframezzata da ozio, lavoro che libera ed è anche più libero, i cui tempi possono esser impiegati nella cura dei figli⁴³.

Il nuovo approccio umanista all'infanzia non rimase confinato alla sola Firenze di quegli anni, ma, come è noto, trovò il suo più celebre rappresentante in Erasmo da Rotterdam, il quale ebbe modo di formarsi in Italia tra il 1503 e il 1509. In accordo con il modello fiorentino, Erasmo sostenne la necessità di avviare i più piccoli all'istruzione, attaccando genitori troppo compassionevoli e criticando in particolare l'atteggiamento materno, sostenendo che non bisognasse permettere in nessuna misura che i bambini venissero «viziati dalle loro care madri e rovinati dalle balie»⁴⁴. Il fine ultimo di tale ragionamento è quello di formare un adulto consapevole che, privato di un corretto processo di istruzione, correrebbe altrimenti il rischio di trasformarsi «in un inutile bruto»⁴⁵.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ *Ibidem*, p. 123.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 57.

⁴⁵ Erasmo da Rotterdam, *De pueris statim ac liberaliter instituendis* (1529); trad. it. *L'educazione precoce e liberale dei fanciulli*, in *La formazione cristiana dell'uomo*, a cura di Edilia Orlandini Traverso, Milano, Rusconi, 1989, p. 29.

Erasmus sistematizza tali idee nel *De pueris statim ac liberaliter instituendis*, dove, tra le altre cose, condanna le pratiche pedagogiche tradizionali contrapponendo un proprio progetto educativo dove «memoria ed esercizio sono gli operatori di un'acculturazione precoce al cui centro stanno insegnamenti linguistici, studi letterari e pratica della virtù»⁴⁶. Come altri pensatori, anche Erasmo fa ricorso alla metafora della cera per descrivere la malleabilità dei bambini: «il bambino che la natura ti ha dato non è che una massa informe, ma il materiale è ancora malleabile, in grado di assumere qualsiasi forma, e devi temprarlo in modo che prenda il miglior carattere possibile. Se sei negligente allevi un animale, ma se ti applicherai, forgerai, se così posso dire, una creatura divina»⁴⁷. L'umanesimo proposto dal filosofo olandese, che non può essere separato dall'influenza cristiana, ruotava attorno alla necessità di esporre fin da piccoli i bambini agli insegnamenti religiosi. Nonostante condividesse con molti contemporanei tale visione, Erasmo si sforzò di chiarire la sua posizione sul peccato originale: «pur ammettendo che nasciamo con un'inclinazione al male, pensava che quest'ultima venisse spesso esagerata, e che la colpa fosse soprattutto degli adulti che corrompono le giovani menti col male prima che possiamo portarle al bene»⁴⁸.

Più in generale, il progetto educativo rinascimentale si propose lo scopo di istruire i bambini fin dai loro primi anni di vita mediante una pedagogia dell'esempio:

Si tratta di esempi costituiti dal padre, e dalla stessa famiglia nel suo complesso, che dovrà fungere da paradigma per il piccolo. [...] E una pedagogia dell'esempio è soprattutto una *paidéia* del vedere e dell'ammirare [...] che si dilata nel consiglio di educare i figlioli in città splendide e culmina nel monito, ben espresso da Matteo Vegio, a volgere l'animo dei figli alle lettere e alle arti. [...] Le procedure didattiche conseguenti a questo progetto educativo riproducono a civiltà e la non violenza dei paradigmi esaltati, in quanto si impegnano a smorzare le difficoltà di un'istruzione precocemente avviata e si informano a un'ideologia pedagogica della non durezza, dell'uso temperato di castighi comunque non brutali, dei premi giocati con accortezza, della prevenzione più che della punizione⁴⁹.

Un esempio emblematico di tale impostazione è la Ca' Zoiosa di Vittorino da Feltre, scuola mantovana che accoglieva bambini e bambine, nobili e popolani, dai quattro ai vent'anni. la

⁴⁶ Becchi, *Umanesimo e Rinascimento*, p. 147.

⁴⁷ Erasmo, *De pueris*, p. 33.

⁴⁸ Cunningham, *Storia dell'infanzia*, p. 60.

⁴⁹ Becchi, *Umanesimo e Rinascimento*, pp. 144-145.

formazione era centrata sulle *humanae litterae*, con forte impronta religiosa, ma offriva al contempo occasioni di socializzazione tra pari e tra bambini e ragazzi di età diverse. Naturalmente, tale esperienza non esaurisce il panorama delle istituzioni educative del tempo: l'itinerario scolastico non era uguale per tutti e restava ancora fortemente condizionato tanto dal genere che dal ceto sociale di appartenenza. Mentre alcuni bambini provenienti da famiglie ricche avevano la possibilità di essere educati in ambiente domestico da maestri e precettori o iniziare una precoce carriera ecclesiastica, altri, meno abbienti, potevano accedere a un percorso di formazione tramite praticantato presso le botteghe dove, oltre che un lavoro, potevano imparare anche «a leggere, a far di conto, spesso a scrivere⁵⁰».

Tuttavia, accanto a loro, esisteva un'infanzia quasi o totalmente analfabeta. Il bambino, infatti, non vive soltanto a casa, a scuola, in monastero o in bottega, ma

anche in luoghi meno istituzionali e protetti, in spazi tradizionalmente non suoi, nei quali però si è da sempre aggirato. Il principale è la strada. [...] Nella strada sovente il bimbo sta perché lavora (fa il messo, chiede l'elemosina, è impegnato sulla soglia di un'officina) e attraverso la strada (e nella strada) egli fugge da un'istituzione all'altra, specie dalla famiglia e dalla scuola. È questa figura del bambino in fuga quale trapela da alcuni profili infantili [...], un modo di essere quasi metastorico della prima età che è privo di documentazione, ma probabilmente ricco di segni e voci puerili altrimenti impediti e cancellati sul loro nascere⁵¹.

L'infanzia fin qui analizzata, pur attraversata da innegabili evoluzioni di segno progressista, rimane tuttavia un universo «su cui il mondo dei grandi continua a incombere pesante, a dettare o comunque prospettare propri modi e modelli di esistenza, da raggiungere in fretta nei luoghi tradizionali dell'acculturazione: la famiglia, la scuola, il lavoro, la strada»⁵².

I.1.3 Infanzia e modernità: nascita di un oggetto disciplinare

Con l'avvento della modernità, l'infanzia venne progressivamente riconosciuta non solo come fase distinta e a se stante della vita, ma anche come oggetto di intervento e sorveglianza educativa, regolato da saperi scientifici, dispositivi pedagogici e apparati istituzionali. Il bambino moderno non è più soltanto una creatura fragile da proteggere, ma diventa materia da

⁵⁰ *Ibidem*, p. 135.

⁵¹ *Ibidem*, pp. 126-129.

⁵² *Ibidem*, p. 121.

plasmare, risorsa da modellare in vista della sua futura integrazione nell'ordine politico, economico e morale della società.

A partire dal XVII secolo, la crescente razionalizzazione della vita sociale, l'affermarsi degli Stati centralizzati e l'ascesa della borghesia urbana determinarono una ridefinizione del ruolo della famiglia e dell'infanzia al suo interno. Come osserva Philippe Ariès, il nuovo ordine sociale attribuisce alla famiglia, nucleare e borghese⁵³, non solo funzioni riproduttive, ma anche morali e educative: essa diventa così la prima scuola di civiltà, e il bambino il principale destinatario di una pedagogia moralizzante e disciplinante⁵⁴. In questo modo, la famiglia si trasforma in un dispositivo di formazione della soggettività conforme ai valori dominanti, e l'infanzia diventa il campo privilegiato per l'applicazione di tale progetto.

Secondo Becchi, la modernità impone un'attenzione crescente non solo alla disciplina, ma anche alla scansione del tempo della crescita, alla routine domestica e all'organizzazione dello spazio familiare, che diventa laboratorio di educazione morale e sociale. Julia evidenzia inoltre come la borghesia urbana non soltanto educasse i figli, ma li posizionasse anche come soggetti sociali e morali "modellabili", inserendoli cioè in una rete più ampia di istituzioni formative e di controllo. L'immagine del bambino cambia quindi radicalmente: non più piccolo adulto né semplice essere incompleto, ma soggetto plastico, in potenza, su cui agire preventivamente per orientarne lo sviluppo, integrando la famiglia come centro della crescita con la scuola, le istituzioni religiose e le pratiche sociali circostanti⁵⁵.

Se per Ariès il XVII secolo rappresenta un punto di svolta nella trasformazione delle idee sull'infanzia, per molti altri storici la preminenza spetta al secolo successivo: «incorniciato dagli scritti di John Locke al suo inizio e dei poeti romantici alla fine, e con la figura stridente

⁵³ La famiglia nucleare è un modello domestico fondato sul nucleo ristretto di genitori e figli conviventi. Si distingue dalla famiglia estesa, tipica delle società premoderne e rurali, nella quale più generazioni coabitavano condividendo funzioni economiche, affettive e di cura. La centralità della famiglia nucleare comincia ad affermarsi in età moderna, in stretta connessione con i processi di urbanizzazione, industrializzazione e individualizzazione dei legami sociali. Questo modello, spesso idealizzato come naturale o universale, si rivela invece un costrutto storico e culturale, funzionale tanto alla riproduzione della forza lavoro quanto al controllo delle condotte e alla trasmissione di norme morali e sociali. Come osserva Cunningham, le origini «del sistema della famiglia nucleare sono controverse, e secondo Macfarlane l'Inghilterra fu l'unica a mantenersi fedele alla forma familiare nucleare fin dall'epoca delle invasioni germaniche. Pochi storici ne sono altrettanto convinti, ma si è d'accordo nel ritenere che nelle regioni centrosettentrionali europee la famiglia nucleare fosse un modello affermato già prima della fine del Medioevo, e che la sua diffusione dipendesse in buona parte dal potere della chiesa di far osservare le regole della monogamia e dell'esogamia nel matrimonio» (Cunningham, *Storia dell'infanzia*, p. 103).

⁵⁴ Ariès, *Padri e figli*, pp. 146-158.

⁵⁵ Dominique Julia, *L'infanzia agli inizi dell'epoca moderna*, in Becchi, Julia, *Storia dell'infanzia 1.*, pp. 231-311; Dominique Julia, *1650-1800: l'infanzia tra assolutismo ed epoca dei Lumi*, in Becchi, Julia, *Storia dell'infanzia 2. Dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1996, pp. 3-99.

di Rousseau nel mezzo, il XVIII sembra evidenziare un grado di sensibilità nei confronti dell'infanzia e dei bambini sconosciuto nei secoli precedenti»⁵⁶. Secondo Cunningham, pur con le necessarie cautele, è difficile non considerare il XVIII come un secolo di progresso, lungo il quale è possibile rintracciare la chiave della trasformazione «nella tendenza alla secolarizzazione degli atteggiamenti relativi all'infanzia e ai bambini»⁵⁷:

Il crescere dell'intimità familiare e degli agi nella vita familiare delle classi superiori e medie fu parte integrante di questa attenzione per l'individualità del bambino. La comunità e la famiglia allargata persero ruoli di arbitri delle questioni morali, la cui soluzione venne a focalizzarsi nella cerchia nucleare della famiglia, dove pure vennero a concentrarsi gli affetti più profondi. L'amore tra genitori e figli, e in particolare tra madre e figlio, già da tempo santificato nell'iconografia occidentale, acquistò secolarizzandosi una nuova intensità. E questo amore poteva esprimersi più facilmente nella progettazione delle abitazioni, molto più ricche ora di spazi privati⁵⁸.

Restando entro il perimetro familiare, è inoltre interessante notare come, a differenza dei secoli precedenti in cui il ruolo paterno aveva ricoperto una posizione centrale nell'allevamento dei figli, con l'avvento del romanticismo le madri cominciarono a riacquisire la preminenza ricoperta in epoca medievale. Le conseguenze di questo cambiamento «furono impressionanti»: durante la parte finale del XVIII secolo il tasso di mortalità infantile del ceto aristocratico inglese, ad esempio, diminuì del 30 per cento. L'unica spiegazione plausibile di tale decrescita pare essere il fatto che le madri passavano più tempo con i figli, allattandoli al seno e dedicando loro complessivamente più cure, attenzioni e amore⁵⁹.

Questa prospettiva si collega, in chiave più teorica, al filone psicostorico delineato a metà degli anni Settanta del Novecento da Lloyd deMause⁶⁰, secondo cui il trattamento riservato all'infanzia, via via sempre più equilibrato, può essere considerato come indice di progresso morale. Secondo lo storico, in età moderna e in particolare verso la fine del XIX secolo, i rapporti tra genitori e figli si sarebbero evoluti passando da un uso diffuso della violenza a una crescente empatia. Nei secoli precedenti, infatti, pratiche come l'infanticidio e l'abbandono dei minori, spesso impiegate come strumenti di controllo demografico, convivevano con punizioni

⁵⁶ Cunningham, *Storia dell'infanzia*, p. 75.

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 76.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 83.

⁶⁰ Lloyd deMause (ed.), *The History of Childhood*, New York, Psychohistory Press, 1974; Lloyd deMause, *Foundations of Psychohistory*, New York, Creative Roots, 1982.

corporali di varia natura, diffuse in tutte le classi sociali, e con forme di abuso sessuale sia all'interno che all'esterno della famiglia⁶¹. Sebbene la ricostruzione di deMause sia interessante e in parte condivisibile, la sua impostazione lineare e teleologica è stata oggetto di numerose critiche: concepire la storia dell'infanzia come un'evoluzione graduale verso il progressivo superamento della violenza rischia di trascurare e appiattire le specificità culturali, sociali e geografiche, oltre a risultare poco veritiera, considerando che molte forme di violenza persistono ancora oggi, talvolta anche nei contesti meno prevedibili.

Il confronto tra queste due linee interpretative ha segnato profondamente il dibattito storiografico successivo: se, da un lato, Ariès e Elias mostrano come l'infanzia emerge da un processo di razionalizzazione e disciplinamento, dall'altro deMause propone una lettura in termini di progresso emotivo e affettivo. Entrambe le prospettive, tuttavia, convergono su un punto cruciale: l'infanzia non va intesa come una realtà naturale o universale, ma come una costruzione storica e culturale. Parlare di “scoperta dell'infanzia” significa dunque non solo registrare una presa di coscienza, ma anche riconoscere la nascita di uno spazio discorsivo e istituzionale che rende il bambino, forse per la prima volta, chiaramente visibile e soggetto di attenzione specifica.

Con la visibilità dell'infanzia emerge però un aspetto determinante. Il bambino è percepito sia come soggetto a sé stante, bisognoso di cure e attenzioni, che come oggetto disciplinare da modellare e controllare a piacimento del mondo adulto e delle sue necessità. Non più soltanto membro fragile della famiglia, ma risorsa politica, economica e morale, materia prima da plasmare in vista della costruzione del cittadino, del suddito e del lavoratore del futuro. Nella modernità, l'infanzia si configura così come un luogo ambivalente: celebrata come promessa, ma sottoposta a pratiche pervasive di sorveglianza e normalizzazione. È in questa tensione tra riconoscimento e controllo che prende forma l'infanzia moderna.

Come osserva Elias, la totale riorganizzazione del tessuto sociale procede di pari passo con una progressiva divisione delle funzioni. In questo quadro,

la peculiare stabilità dell'apparato di autocontrollo psichico che emerge come un tratto decisivo nell'*habitus* di ogni uomo «civile», è strettamente collegata alla formazione di monopoli della

⁶¹ Francesca Borruso, *La violenza contro l'infanzia. Itinerari storico-educativi*, in Elisabetta Biffi, Emiliano Macinai (a cura di), *Ombre e ferite dell'educazione. Violenza e maltrattamento ai minori*, FrancoAngeli, Milano, 2019, pp. 54-72: p. 55.

costrizione fisica e alla crescente stabilità degli organi sociali centrali. Soltanto con la loro formazione entra in azione quell'apparato di condizionamento sociale che abitua l'individuo fin da piccolo ad un costante ed esattamente regolato controllo di sé. [...] Allorché entra in azione un monopolio della costrizione, si formano nella società zone pacificate, campi che di norma sono al riparo dall'impiego della violenza. [...] Le forme di violenza che sono sempre esistite, e che fino ad ora erano state mescolate o fuse con la violenza fisica, vengono emarginate; permangono sì negli spazi pacificati, ma adeguatamente modificate. Alla coscienza contemporanea dello standard di comportamento appaiono visibili soprattutto sotto forma di violenza economica, di costrizione economica; in realtà, negli spazi umani in cui la violenza fisica non compare più come dato quotidiano e contribuisce soltanto, in forma mediata, a inculcare certe consuetudini, permane tuttavia una mescolanza di violenza e costrizioni di vario genere⁶².

In altre parole, i bambini e le bambine crescono all'interno di un apparato sociale che modella il loro comportamento fin dai primi anni di vita, promuovendo autocontrollo e aderenza a norme condivise con la collettività. La modernità introduce nuove forme di osservazione e disciplina, in cui la violenza fisica viene progressivamente sostituita da pratiche di condizionamento più sottili, economiche e simboliche:

Repressione delle aggressività spontanee, controllo degli affetti, ampliamento dell'orizzonte mentale, in modo da abbracciare la catena antecedente causale e la susseguente catena degli effetti, sono tutti aspetti diversi di una medesima trasformazione del comportamento, e precisamente di quella che necessariamente si compie in concomitanza con la monopolizzazione del potere di esercitare la violenza fisica e con l'ampliamento delle catene di azioni e delle interdipendenze nello spazio sociale. Ed è una modificazione del comportamento che procede nel senso della «civilizzazione»⁶³.

Naturalmente, l'economia svolge un ruolo cruciale nella definizione dell'infanzia moderna. La Rivoluzione Industriale – e questo, come si vedrà più avanti, emerge in modo particolare in Inghilterra – immette i bambini all'interno del ciclo produttivo come forza lavoro a basso costo, facilmente manipolabile e addestrabile. I rapporti di lavoro minorile, ampiamente documentati nei primi *Factory Reports* ottocenteschi, descrivono condizioni di sfruttamento estremo e

⁶² Elias, *Potere e civiltà*, p. 306.

⁶³ *Ibidem*, p. 307.

spesso disumane, che alimentano una crescente attenzione legislativa e danno avvio a un dibattito sulle responsabilità sociali nei confronti dei minori.

In tale contesto, la funzione economica dell'infanzia si intreccia strettamente con quella educativa e morale, contribuendo a configurare il bambino come una risorsa collettiva indispensabile e irrinunciabile. Bambini e bambine costituiscono al tempo stesso forza lavoro immediata e capitale umano da formare per il futuro, incarnando una duplice convenienza per la società. Da un lato, l'infanzia garantisce manodopera disponibile e a basso costo; dall'altro, attraverso istruzione, disciplina e formazione, diventa un investimento nella costruzione dei cittadini e dei lavoratori di domani. In questo senso, l'infanzia non è mai neutra, ma viene plasmata e valorizzata secondo logiche economiche, sociali e politiche, che ne fanno un nodo cruciale di sviluppo e di controllo nella società industriale.

La dimensione economica, morale e culturale dell'infanzia si intreccia strettamente con la religione, che per secoli ha fornito quadri interpretativi e giustificazioni anche per le pratiche educative più rigide. Nella tradizione cristiana, sia protestante che cattolica, profondamente influenzata dal pensiero agostiniano, il bambino era concepito come una creatura fragile, imperfetta e soggetta al peccato originale, legittimando così interventi correttivi e disciplinanti già dai primi anni di vita. In questo modo, la religione contribuì a consolidare un modello educativo che combinava protezione e controllo, sottolineando la necessità di guidare la crescita morale del minore attraverso regole, punizioni e rituali.

Con l'avvento dell'Illuminismo e, successivamente, del Romanticismo, si sviluppò tuttavia una nuova sensibilità verso l'infanzia. I bambini iniziarono a essere percepiti non più soltanto come soggetti da correggere, ma anche come portatori di autenticità, spontaneità e potenzialità, esseri da ascoltare e valorizzare:

per molti il cristianesimo restrinse il suo ambito di applicazione, perse la sua validità generale come spiegazione dei fenomeni naturali e come guida all'azione. Numerose e importanti furono le eccezioni a questa generalizzazione; il cristianesimo non rinunciò alle sue prerogative senza lottare, e fu ripresa tra la fine del XVIII e l'inizio del XIX secolo. Ci fu nondimeno una crisi secolare, ancorché ininterrotta, della credenza nel peccato originale, tanto che a metà dell'Ottocento essa prosperava solo ai margini del cristianesimo; e per effetto di questa crisi i bambini vennero trasformati da esseri corrotti e malvagi per natura in angeli, messaggeri inviati da Dio ad un logoro mondo adulto. Si cominciò ad attribuire loro sempre più il possesso di una capacità di sviluppo e di crescita il cui motore era più la natura che Dio. L'arte di educare i figli

divenne l'arte di prestare ascolto alla natura e di dare libero sfogo alla crescita, piuttosto che di piegare i giovani virgulti alla forma desiderata⁶⁴.

Questa trasformazione di segno positivo, però, non fu abbastanza forte e matura da scardinare il quadro normativo vigente, che continuava a considerare i bambini come estensione della proprietà familiare, ma produsse un'ambivalenza: in età moderna il bambino iniziò a essere percepito al tempo stesso come soggetto da proteggere, da educare secondo regole morali e da plasmare come futuro cittadino e lavoratore. La tensione tra tutela e controllo, valorizzazione e normazione mostra come la religione continuasse a fornire un orizzonte simbolico e normativo, influenzando pratiche educative, rappresentazioni culturali e politiche sociali sull'infanzia. In questo quadro, il bambino diventa insieme oggetto di cura e disciplina, soggetto morale e risorsa sociale, incarnando la complessità dei processi storici e culturali di costruzione dell'infanzia.

Nel corso dell'Ottocento, l'infanzia assunse un ruolo sempre più centrale nei discorsi istituzionali, scientifici e morali, diventando uno snodo strategico attraverso cui lo Stato e la società proiettavano e organizzavano il proprio futuro. Con la nascita dello Stato moderno e l'istituzionalizzazione dei suoi apparati educativi e sanitari, la crescita infantile divenne oggetto di un controllo sistematico e capillare, trasformandosi in materia di governo, pianificazione e intervento mirato. L'istruzione si affermò via via come principale strumento «per imporre ordine e disciplina alla popolazione e per addestrarla a utili capacità lavorative»⁶⁵: alfabetizzare i bambini significa non solo trasmettere conoscenze, ma soprattutto formare cittadini disciplinati, capaci di rispettare le regole sociali, linguistiche e politiche dello Stato.

In Inghilterra, questa politicizzazione educativa assunse forme specifiche rispetto ad altri paesi. Dato che Stato e Chiesa avevano esercitato un ruolo meno vincolante rispetto ad altri paesi, generando varie conseguenze, tra cui un tasso di alfabetizzazione più basso che altrove, si aprì ampio spazio a iniziative di stampo locale e comunitario. Tra Settecento e Ottocento, a queste si aggiunsero anche gli interventi della filantropia organizzata: laici di fede anglicana, ad esempio, contribuirono in modo significativo alla promozione dell'istruzione elementare, fondando «la Società per la promozione del sapere cristiano con l'obiettivo di aprire scuole di carità per i figli dei poveri, con la consueta miscela di religione, lettura e scrittura»⁶⁶.

⁶⁴ Cunningham, *Storia dell'infanzia*, p. 76.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 145.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 147.

Parallelamente, lo sviluppo della pediatria e le campagne di igiene pubblica posero l'infanzia sotto costante osservazione medica, trasformando in fretta il corpo dei bambini in oggetto di monitoraggio scientifico. Protocolli di cura, pratiche preventive e controlli sistematici non solo aumentarono notevolmente la sopravvivenza infantile, ma consolidarono di contro anche una forma di disciplina silenziosa, in cui il benessere fisico divenne strumento di regolazione sociale. In questo modo, la modernità ottocentesca riuscì a legare strettamente crescita, educazione e salute, configurando l'infanzia come terreno su cui lo Stato potesse facilmente esercitare potere, guidando comportamenti e pianificando il futuro della società. Come osserva Heywood, la modernità produsse «un'infanzia sempre più osservata, classificata, testata»⁶⁷, resa visibile e misurabile attraverso statistiche, rapporti istituzionali e pratiche professionali.

L'Ottocento segnò anche l'emergere di un discorso giuridico e politico sui diritti dei bambini. Pur limitati e spesso subordinati alle prerogative familiari, i primi interventi legislativi mirarono a proteggere l'infanzia da forme estreme di sfruttamento e violenza. Nei paesi industrializzati, i *Factory Acts* e le regolamentazioni sul lavoro minorile costituirono un primo riconoscimento formale del valore e della vulnerabilità dei bambini, inserendo la loro tutela nell'agenda dello Stato. L'affermazione dei diritti minorili, pur nascendo da una posizione di debolezza e protezione, introduce un principio innovativo: bambine e bambini non sono più meri oggetti di pianificazione o esseri subordinati all'autorità parentale, ma portatori di interessi e necessità specifiche⁶⁸. Questa tensione tra tutela, valorizzazione e controllo definì la peculiarità dell'infanzia moderna: non più semplice fase da attraversare, ma spazio sociale e culturale sottoposto a interventi sistematici, in cui il riconoscimento del valore del bambino convive con la necessità di sorveglianza, normalizzazione e modellamento del comportamento.

Tra la seconda metà dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, l'infanzia si affermò come oggetto multidimensionale, assumendo rilevanza istituzionale, scientifica, economica e morale. La visibilità dei bambini aumentò significativamente, ma la loro centralità rimase intrinsecamente ambivalente. In questo spazio complesso si intrecciarono protezione, disciplina e investimento: i bambini divennero al contempo soggetti vulnerabili da tutelare, portatori di diritti e interessi specifici, strumenti di formazione educativa e capitale umano per il futuro. Questo quadro storico mostra come ogni attenzione rivolta ai bambini rifletta al tempo stesso i valori, le esigenze e le gerarchie della società, trasformando l'infanzia in un terreno in cui si

⁶⁷ Heywood, *A History of Childhood*, p. 188.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 191.

definiscono i rapporti tra soggettività individuale e dispositivi di potere, e aprendo la strada alle successive riflessioni sulle pratiche educative, sul ruolo dello Stato e sul concetto di diritti minorili nel XIX secolo e oltre.

I.2 Educazione e politica. Tra precetto morale e controllo sociale

A lungo avremmo sopportato, e subiremo ancor oggi, un regime vittoriano. La puritana imperiale apparirebbe sul blasone della nostra sessualità, contenuta, muta, ipocrita.

Michel Foucault, *Sorvegliare e punire*

Come abbiamo visto, a partire dal XVII secolo, le idee pedagogiche emerse dal pensiero filosofico europeo contribuirono a consolidare visioni contrapposte dell'infanzia, intrecciando preoccupazioni educative a intenti morali, politici e sociali. Questi approcci riflettevano le tensioni e le trasformazioni delle società europee dell'epoca, segnate dall'ascesa della borghesia, dall'Illuminismo e dal progressivo consolidamento dello Stato moderno.

Il modo in cui filosofi come John Locke e Jean-Jacques Rousseau concepivano l'educazione e l'infanzia, ad esempio, rappresentava non solo visioni divergenti della natura umana, ma anche manifestazioni di conflitti di classe, di potere e di genere.

John Locke, nel suo celebre *Some Thoughts Concerning Education*⁶⁹, propose un approccio sistematico all'educazione destinato ad avere una grossa fortuna, incentrando il suo ragionamento sulla concezione del bambino come “tabula rasa” da sgrezzare e modellare⁷⁰. Per il filosofo inglese, l'educazione non si limitava alla trasmissione pratica di nozioni, ma costituiva lo strumento principale per formare razionalità, moralità e responsabilità civica, qualità ritenute indispensabili per l'individuo destinato a inserirsi nella società borghese emergente. L'obiettivo educativo di Locke consisteva, dunque, nel plasmare non solo la mente, ma anche il carattere e il comportamento del bambino, preparando individui disciplinati, produttivi e conformi ai valori sociali dominanti.

Questo paradigma educativo rifletteva il contesto storico dell'Inghilterra di fine XVII secolo, impegnata nella transizione verso un sistema politico e sociale fondato sulla razionalità, l'efficienza e il controllo sociale. L'enfasi sulla disciplina e sull'educazione morale serviva a garantire la stabilità delle strutture sociali e politiche e si traduceva in pratiche concrete, come

⁶⁹ John Locke, *Some Thoughts Concerning Education* (1693); trad. it. *Pensieri sull'educazione*, Firenze, Vallecchi, 1934.

⁷⁰ Per completezza, è bene ricordare che Locke intese associare l'immagine di questa pagina bianca alla mente dei più piccoli solo in relazione alle idee: il bambino nasceva sì senza conoscenze innate, ma possedeva già attitudini e temperamento propri, che influivano sul suo sviluppo e interagivano con l'esperienza educativa.

l'uso di premi e punizioni. In questo sistema, la gratificazione per il successo personale e il timore della disapprovazione familiare e sociale costituivano leve fondamentali per il controllo del comportamento, finalizzate a sviluppare l'autocontrollo, virtù ritenuta più che centrale per l'individuo borghese.

Un tema piuttosto ricorrente all'interno dell'opera lockiana è rappresentato proprio dal ruolo delle punizioni fisiche: sebbene il filosofo condannasse l'eccessiva e sterile severità, non la escludeva del tutto, ritenendola talvolta necessaria nei confronti di bambini particolarmente ostinati o ribelli. L'obiettivo primario che si celava dietro l'incoraggiamento di queste pratiche nei confronti di individui con determinate predisposizioni o inclinazioni caratteriali era quella di abituarli quanto prima a piegare la propria volontà alla ragione altrui, in modo da interiorizzare, durante la crescita, il principio secondo cui ogni virtù risiederebbe nella capacità di sacrificare desideri e attitudini a ciò che prescriveva la ragione. Come affermava lo stesso Locke, «occasionalmente le punizioni corporali possono essere necessarie per conseguire il fine della sottomissione della volontà, processo la cui interiorizzazione era la chiave per la formazione di un adulto riuscito e morale»⁷¹.

In questa prospettiva, l'educazione lockiana può essere letta come uno schema per la produzione dell'uomo capitalista, inteso come individuo capace di reprimere i propri desideri e differire o negare la gratificazione in vista del bene razionale e sociale⁷². Nonostante Locke riconoscesse l'importanza di trattare i bambini come creature ragionevoli, incoraggiandone in primo luogo la curiosità, questi principi venivano spesso subordinati all'obiettivo primario dell'educazione: formare cioè un adulto capace di conformarsi al ruolo sociale previsto dal proprio rango. Questo tipo di logica e di finalità emerge in modo evidente anche dal testo, all'interno del quale la figura centrale non è tanto il bambino, quanto più l'adulto in formazione, il cui carattere e comportamento costituivano il vero oggetto del suo interesse pedagogico.

In contrasto con Locke, Jean-Jacques Rousseau, nel suo *Émile ou de l'éducation*⁷³, propose una concezione rivoluzionaria dell'infanzia come età dell'innocenza e della purezza naturale. Per Rousseau, il bambino non era una tabula rasa da riempire, né tanto meno un essere imperfetto da correggere, bensì un individuo intrinsecamente buono, che correva il rischio di corruzione solo attraverso il contatto e l'interazione con una società da lui ritenuta degenerata. Questa visione segnava una rottura con la tradizione pedagogica precedente, che aveva

⁷¹ Cunningham, *Storia dell'infanzia*, p. 77.

⁷² *Ibidem*.

⁷³ Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou De l'éducation* (1762); trad. it. *Emilio*, Bari-Roma, Laterza, 2006.

enfaticizzato il controllo e la dura disciplina, e gettava le basi per un'educazione centrata sulle inclinazioni naturali e sui bisogni specifici del bambino. Il *philosophe* sosteneva che l'educazione dovesse rispettare le fasi dello sviluppo naturale del bambino, lasciandolo libero di esplorare il mondo e di apprendere attraverso l'esperienza diretta, piuttosto che attraverso imposizioni esterne. Questo approccio, che oggi potremmo definire quasi *child-centered*, mirava a preservare l'autenticità e l'autonomia del bambino, promuovendone una crescita armoniosa e spontanea.

Tuttavia, come si vedrà nel dettaglio più avanti, l'educazione naturale proposta da Rousseau non era priva di contraddizioni, poiché, pur criticando le pratiche educative autoritarie, riconosceva la necessità di una guida adulta per proteggere il bambino dalle influenze negative della società, di fatto preimpostando il suo percorso di crescita e ingannandolo sull'effettiva libertà d'azione. Le idee del *philosophe* esercitarono un'influenza profonda sulla pedagogia moderna, ispirando movimenti come l'educazione progressista e le scuole alternative.

Sia nelle teorie lockiane che in quelle rousseauiane, come pure nelle riflessioni di matrice religiosa, l'educazione non si configura mai come un processo neutrale, ma come un vero e proprio strumento di controllo sociale e politico. Locke concepisce l'educazione come mezzo di consolidamento dell'ordine esistente e di riproduzione delle gerarchie sociali, mentre Rousseau tenta di delineare un modello capace di emancipare il bambino dalle influenze corrottrici della società. In entrambi i casi, tuttavia, l'educazione riflette le tensioni strutturali della modernità: tra disciplina e libertà, tra controllo e autonomia, tra conformità e autenticità. Tensioni che ancora oggi attraversano il dibattito pedagogico, rivelando come l'educazione non sia mai un semplice dispositivo tecnico di trasmissione del sapere, bensì un campo di conflitto ideologico nel quale si confrontano differenti concezioni dell'uomo e del mondo.

All'interno di questo panorama, emerge un'eccezione significativa – una sorta di “isola felice” – rappresentata dal pensiero del giurista e filosofo tedesco Wilhelm von Humboldt. Figura centrale nell'elaborazione di una teoria dell'educazione intesa come formazione integrale (*Bildung*), Humboldt può essere considerato un antesignano della critica alla pedagogia normativa e autoritaria. Nella sua prospettiva, l'educazione non si riduce a uno strumento di addestramento o di conformazione sociale, ma rappresenta un processo volto allo sviluppo libero e armonico delle potenzialità individuali, condizione imprescindibile per la realizzazione della libertà personale e, al tempo stesso, per la promozione della giustizia sociale. Come è stato osservato, egli fu forse il primo a riconoscere «la portata generale e costitutiva

per la giustizia sociale dell'educazione»⁷⁴, anticipando temi che diventeranno centrali nelle riflessioni moderne sulla funzione emancipatrice dell'istruzione e sull'importanza di un'educazione che unisca sviluppo personale e responsabilità sociale.

Con il passaggio al XIX secolo, l'evoluzione delle idee pedagogiche in contesto europeo proseguì lungo percorsi tracciati in precedenza, ma fu anche segnato dall'intensificarsi delle preoccupazioni sociali e politiche in un periodo di profondi cambiamenti. Le trasformazioni economiche, politiche e industriali determinarono l'emergere di nuove classi sociali e di istituzioni chiamate a rispondere alle esigenze di una società sempre più complessa. In Inghilterra, dove la Rivoluzione Industriale aveva avuto un impatto particolarmente drammatico sulle strutture sociali, le idee di Locke e Rousseau continuarono a essere dibattute e rielaborate, ma furono soprattutto le esigenze di controllo sociale e di mantenimento dell'ordine pubblico a plasmare la concezione e la pratica dell'educazione.

La pedagogia ottocentesca si trovò così ad essere al servizio di un doppio obiettivo: da un lato, la formazione di individui capaci di integrarsi in una società che stava rapidamente trasformandosi sotto l'influsso dell'industrializzazione e del capitalismo; dall'altro, il rafforzamento dell'autorità sociale e politica, in un contesto in cui le disuguaglianze erano evidenti e la paura del disordine sociale era crescente. Sebbene alcuni dei modelli educativi continuassero a essere influenzati dal pensiero illuminista e dai suoi principi di razionalità, l'emergere della classe operaia e la sua condizione di sfruttamento solleccarono una reazione che portò a un sistema educativo che combinava la formazione delle capacità individuali con il mantenimento dell'ordine sociale. Le teorie educative del XIX secolo continuarono dunque a richiamarsi ai nuclei concettuali di Locke e Rousseau, ma furono adattate alle necessità di un capitalismo industriale bisognoso di una forza lavoro ordinata, efficiente e funzionale alle logiche del mercato.

Per rispondere a questa esigenza, in questo periodo cominciò a consolidarsi una netta separazione tra un'educazione pensata per i ceti nobiliari e borghesi e una per i ceti popolari e più indigenti. Mentre l'istruzione per le élite si ispirava ancora ai principi dell'Illuminismo e mirava alla formazione di individui colti, autonomi e pronti a gestire future posizioni di comando all'interno della società, l'educazione delle classi subalterne assumeva un carattere

⁷⁴ Marina Lalatta Costerbosa, *Minori maggiori. I diritti dei bambini presi sul serio*, Milano, Milieu, 2024, p. 32. Per un approfondimento attento sull'autore e sulla sua teoria critica dell'educazione si rinvia al già citato testo della medesima autrice: Marina Lalatta Costerbosa, *Il bambino come nemico. L'eccezione humboldtiana*, Roma, DeriveApprodi, 2019.

eminentemente pratico e improntato alla disciplina. Per questi ultimi, il sapere non era considerato uno strumento di emancipazione, bensì un mezzo per garantire la sottomissione ai valori e alle leggi dominanti, instillando abitudini di obbedienza, moralità e operosità.

Tale dinamica si manifestò con particolare evidenza in Inghilterra, dove l'evoluzione del sistema educativo fu strettamente legata alle trasformazioni industriali e alle politiche di regolamentazione del lavoro minorile. Qui, la crescente attenzione alla formazione delle classi popolari si tradusse in interventi legislativi e nella creazione di istituzioni educative mirate a controllare, attraverso l'educazione, i bambini delle fasce più deboli della società.

Con l'approvazione del primo *Factory Act* del 1833, il governo britannico introdusse una serie di leggi destinate a migliorare le condizioni di lavoro per i bambini e a garantire che avessero accesso a un'educazione formativa, ma pur sempre subordinata alle necessità della classe borghese e della produttività. Un passo importante in questa direzione fu la creazione delle *ragged schools*, scuole per bambini meno abbienti, dove l'insegnamento si concentrava principalmente sulla disciplina, sull'obbedienza e sull'acquisizione di abilità pratiche necessarie per l'ingresso nel mondo del lavoro.

A questa tipologia di scuole, però, si associò fin da subito una visione paternalistica che vedeva nel lavoro e nella disciplina il miglior mezzo per impedire la delinquenza e l'anarchia sociale. I bambini delle classi popolari erano, pertanto, non solo oggetto di una formazione intellettuale, ma anche di un indottrinamento morale che rispondeva alle esigenze del nuovo ordine sociale. La pedagogia divenne quindi uno strumento di normalizzazione, indirizzato a mantenere il controllo su una classe sociale sempre più numerosa che, se non controllata, avrebbe potuto assumere un ruolo di destabilizzazione temibile per i ceti dominanti.

I.2.1 Educazione come dispositivo normativo

Ben lontana dall'essere una pratica neutra orientata esclusivamente al benessere dell'individuo, l'educazione si configura, nella modernità, come un dispositivo normativo centrale nella produzione delle soggettività. È proprio attraverso l'atto pedagogico che si stabiliscono i confini tra ciò che è accettabile e ciò che non lo è, tra ciò che deve essere coltivato e ciò che deve essere represso, tra chi può essere incluso nel corpo sociale e chi ne deve restare ai margini. In questo senso, educare non significa soltanto trasmettere saperi o competenze, fornendo così strumenti di libertà e autodeterminazione, ma esercitare un potere che plasma comportamenti, emozioni

e identità – o, per dirla con Alice Miller, per annullarle –, agendo tanto sui corpi quanto sulla vita interiore degli individui.

Nel pensiero di Michel Foucault, il concetto di dispositivo (*dispositif*) permette di comprendere come saperi, istituzioni, norme e pratiche interagiscano per governare le condotte degli individui. L'educazione, in questa prospettiva, non è soltanto un'istituzione tra le altre, ma uno snodo fondamentale della rete di poteri diffusi che caratterizzano le società moderne. Scuole, manuali, regole familiari, modelli comportamentali, rituali di valutazione e punizione: tutti questi elementi concorrono a costruire un regime di verità sull'infanzia, definendo ciò che un bambino è, ciò che può diventare e come deve comportarsi per essere riconosciuto come “normale”. Tale processo di normazione è tutt'altro che esplicito o coercitivo nel senso tradizionale del termine, ma agisce piuttosto attraverso sottili meccanismi di interiorizzazione, sorveglianza e auto-disciplina.

Come mostrano gli studi foucaultiani sul potere disciplinare, la modernità non ha semplicemente “liberato” il bambino da antiche forme di violenza esplicita, ma ha introdotto nuove tecniche di controllo più pervasive e raffinate, capaci di incidere in profondità sull'identità individuale. L'educazione moderna, infatti, tende a costruire soggetti conformi non tanto tramite l'imposizione diretta, ma attraverso l'organizzazione degli spazi, la gestione dei tempi, l'osservazione sistematica e la classificazione delle condotte. In questo senso, il bambino moderno non è solo l'oggetto dell'educazione, ma diventa progressivamente il suo prodotto, ovvero un soggetto che interiorizza regole, valori e aspettative che non ha scelto, ma che si ritrova inscritte nella propria struttura psichica e relazionale. L'educazione, intesa come dispositivo, opera dunque una doppia funzione: da un lato garantisce la riproduzione dell'ordine sociale, dall'altro modella l'individuo a partire da criteri di normalità che rispecchiano i valori dominanti.

Questa prospettiva ci invita a problematizzare l'apparente neutralità dei processi educativi e a interrogarci su quali logiche – morali, politiche, economiche – essi rispecchino e riproducano. Prima ancora di riflettere sulle forme esplicite della violenza educativa, è necessario riconoscere come il potere sull'infanzia si eserciti anche attraverso le forme più ordinarie e invisibili della normazione quotidiana. L'educazione, lungi dall'essere solo trasmissione di saperi, si configura come uno dei principali strumenti attraverso cui la società plasma ciò che può essere pensato, desiderato e vissuto:

Le discipline, organizzando le «celle», i «posti», i «ranghi» fabbricano spazi complessi: architettonici, funzionali e gerarchici nello stesso tempo. Sono spazi che assicurano la fissazione e permettono la circolazione; ritagliano segmenti individuali e stabiliscono legami operativi; segnano dei posti e indicano dei valori; garantiscono l'obbedienza degli individui, ma anche una migliore economia del tempo e dei gesti. Sono spazi misti: reali perché determinano la disposizione delle costruzioni, delle sale, dell'arredamento, ma ideali poiché su queste sistemazioni si proiettano caratterizzazioni, stime, gerarchie. La prima fra le grandi operazioni della disciplina è dunque la costituzione di «quadri viventi» che trasformano le moltitudini confuse, inutili o pericolose in molteplicità ordinate⁷⁵.

Questa stessa logica di normazione e governo dei corpi emerge con particolare chiarezza se si considera il modo in cui la modernità ha affrontato un ambito cruciale della vita umana, ovvero la sessualità. Ne *La volontà di sapere*, primo volume di una serie di studi più ampi dedicati proprio a questo tema, Foucault si concentra sulla genesi di tale sapere tentando di afferrarlo «alla radice, nelle istituzioni religiose, nelle forme pedagogiche, nelle pratiche mediche, nelle strutture familiari, là dove si è formato, ma anche negli effetti di coercizione che ha potuto avere sugli individui»⁷⁶. Nell'opera, oltre ad essere messo in luce lo stretto legame esistente tra il sesso e i dispositivi di potere – storicamente atti a normarlo –, quest'ultimo viene esaminato nella sua dimensione repressiva e in relazione al nuovo concetto di sessualità che ad essa è necessariamente legato.

Secondo il filosofo francese, nel XVII secolo ha avuto inizio una radicale trasformazione sociale caratterizzata da un duplice stravolgimento: nonostante, da un lato, si possa parlare di un'epoca di repressione connotata da un'economia restrittiva su diversi fronti, dall'altro, si può certamente affermare che intorno e a proposito del sesso vi sia stata «una vera e propria esplosione discorsiva»⁷⁷, la quale ha subito una notevole accelerazione a partire dal secolo successivo. La proliferazione e la moltiplicazione dei discorsi è avvenuta nel campo dell'esercizio del potere, attraverso un'incitazione istituzionale a parlare di sessualità e a farlo utilizzando forme sempre più esplicite e particolareggiate.

⁷⁵ Michel Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison* (1975); trad. it. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 2014.

⁷⁶ Michel Foucault, *Histoire de la sexualité: vol I. La Volonté de savoir* (1976); trad. it. *Storia della sessualità: I. La volontà di sapere*, Milano, Feltrinelli, 2013, p. 7.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 19.

Foucault, a tale proposito, porta l'esempio della pastorale cattolica del sacramento della penitenza dopo il Concilio di Trento: il sesso, secondo la nuova pastorale, doveva essere maneggiato e nominato con prudenza, ma tutti i suoi aspetti cominciarono ad essere esaminati con cura e nelle loro ramificazioni più sottili, attraverso la pratica della *confessione*. Secondo il filosofo, a partire da tale momento storico, la nostra è divenuta una società particolarmente confessante:

La confessione ha propagato lontano i suoi effetti: nella giustizia, nella medicina, nella pedagogia, nei rapporti familiari, nelle relazioni amorose, nelle realtà più quotidiana e nei riti più solenni; si confessano i propri crimini, si confessano i peccati, si confessano i pensieri ed i desideri, si confessa il proprio passato e i propri sogni, si confessa l'infanzia; si confessano le proprie malattie e miserie; ci si sforza di dire con la massima precisione quel che è più difficile dire; ci si confessa in pubblico ed in privato, ai genitori, agli educatori, al medico, a coloro che amiamo; facciamo a noi stessi, nel piacere e nella pena, confessioni impossibili ad ogni altro, e di cui facciamo dei libri. Si confessa – o si è obbligati a confessare. Quando non è spontanea, o imposta da qualche imperativo interno, la confessione è estorta; la si stana nell'anima e la si strappa dal corpo. Dal Medio Evo la tortura l'accompagna come un'ombra e l'incoraggia quando cerca di sfuggire: tetri gemelli. Come la tenerezza più disarmata, così i poteri più sanguinari ne hanno bisogno. L'uomo, in Occidente, è diventato una bestia da confessione⁷⁸.

Alla luce di questa tendenza, tra il XVIII e il XIX secolo, si è via via sviluppata una *scientia sexualis*, la quale – in netto contrasto con l'*ars erotica* – è volta a definire la verità intorno al sesso e rappresenta lo strumento principale di cui il potere si serve per portare a compimento le sue strategie di controllo. Attraverso questo meccanismo, la sessualità viene analizzata e spiegata in maniera riduttiva, trasformandosi in un mero dispositivo di potere, il quale impone un disciplinamento mediante istituzioni quali la famiglia, l'educazione e i campi disciplinari del sapere che condizionano l'individuo fin dall'infanzia, come la medicina, la giurisprudenza, l'economia e la pedagogia.

Tra Settecento e Ottocento, la sovrapproduzione del sapere ha dato inizio ad una fase di attento studio dei comportamenti sessuali, soprattutto di quelli che erano al tempo considerati insoliti e particolari – come i feticismi – o nocivi e dannosi – come l'onanismo –. In questo contesto, iniziò a delinearsi una rigida separazione tra la finalità procreativa, considerata l'unico

⁷⁸ *Ibidem*, pp. 54-55.

vero scopo legato al sesso, e tutti gli altri comportamenti sessuali non finalizzati a tale obiettivo e dunque definiti perversi. Nel secondo caso, ogni sfumatura del comportamento umano venne riletta e ogni attitudine finì per essere ricondotta alla sfera della sessualità, divenendo inevitabilmente oggetto di controllo e di intervento.

Questo processo di categorizzazione portò in breve tempo alla definizione di ciò che in società dovesse ritenersi *normale* o *anormale*, includendo in tale dualismo anche le differenziazioni di genere tra uomini e donne, ai quali venne attribuito un determinato spazio sociale entro cui agire, rispettivamente pubblico e privato, e ai quali era implicitamente richiesto di restare nei confini imposti dalla morale del tempo. Tra le altre cose, a causa di tale situazione repressiva, durante l'Ottocento cominciò velocemente a diffondersi tra le donne dei ceti più agiati l'*Isteria*, una patologia che causava attacchi nervosi molto intensi. Grazie ai fondamentali studi condotti da Breuer e Freud, col tempo si capì che tale malattia nervosa era strettamente connessa alla repressione delle esigenze e dei desideri sessuali femminili, negati e schiacciati fin dall'infanzia attraverso un'educazione fortemente caratterizzata da tabù, limitazioni e divieti.

Tenendo conto delle trasformazioni socioculturali caratteristiche delle società occidentali, Foucault ritiene che, a partire dal XVIII secolo, sia possibile individuare e distinguere quattro grandi «insiemi strategici che sviluppino a proposito del sesso dispositivi specifici di sapere e di potere»⁷⁹: *isterizzazione del corpo della donna*, *pedagogizzazione del sesso del bambino*, *socializzazione delle condotte procreative* e *psichiatrizzazione del piacere perverso*. Queste quattro strategie altro non sono che la produzione stessa della sessualità, intesa come il nome che si può dare ad un dispositivo storico⁸⁰. Il filosofo francese ritiene che le relazioni sessuali, nel corso del tempo, abbiano dato luogo a *dispositivi di alleanza*⁸¹, i quali hanno gradualmente perso importanza quando le strutture politiche e i processi economici hanno cessato di ritenerli strumenti adeguati e, dunque, di utilizzarli.

Dal Settecento in avanti, un elemento che ha notevolmente contribuito a ridurre la rilevanza, è stato la creazione di un nuovo strumento: il *dispositivo di sessualità*. Nonostante le due

⁷⁹ Ivi, p. 92.

⁸⁰ Foucault qui non intende parlare di una realtà sottostante sulla quale sarebbe difficile esercitare una presa, ma una grande trama di superficie dove la stimolazione dei corpi, l'intensificazione dei piaceri, l'incitazione al discorso, la formazione delle conoscenze, il rafforzamento dei controlli e delle resistenze si legano gli uni con gli altri sulla base di alcune grandi strategie di sapere e di potere.

⁸¹ All'interno dei *dispositivi di alleanza* Foucault inserisce il sistema del matrimonio, della fissazione e dello sviluppo delle parentele, della trasmissione dei nomi e dei beni.

differenti tipologie di dispositivo potrebbero tra loro essere contrapposte, il secondo non deve essere inteso come la sostituzione del primo, poiché di fatto il dispositivo di sessualità si è creato a partire e intorno a quello di alleanza.

Il punto d'articolazione tra i due è costituito, secondo Foucault, dalla famiglia. Questa ha un ruolo chiave all'interno di tale dinamica, poiché «traspone la legge e la dimensione giuridica nel dispositivo di sessualità, e traspone l'economia del piacere e l'intensità delle sensazioni nel regime dell'alleanza»⁸². I familiari, ma ancora più specificatamente i genitori, diventano così gli agenti principali del dispositivo della sessualità che all'esterno si avvale di figure come medici, pedagoghi o psichiatri, e all'interno si accosta ai rapporti di alleanza. In questo contesto, delineandosi nuove normalità e anormalità, nacquero anche nuove figure negative e stereotipate, come ad esempio quella della donna isterica, della moglie frigida, del marito impotente, dell'uomo perverso e del bambino precoce e deviato dal punto di vista sessuale.

Alla famiglia, quella borghese o aristocratica, cominciò ad essere richiesta una costante attenzione per prevenire le possibili devianze e gestire situazioni difficili e scomode già profilatesi; è all'interno di questa che fu inizialmente problematizzata la sessualità dei bambini e degli adolescenti e, cosa non meno rilevante, medicalizzata la sessualità femminile. La famiglia fu la prima ad essere messa «in allarme sulla patologia possibile del sesso, l'urgenza di sorvegliarlo e la necessità d'inventare una tecnologia razionale di correzione»⁸³.

Il controllo, che come si è visto si esercita primariamente in ambito familiare, ha inizio con l'educazione dei bambini, fin da subito caratterizzata dalla diversificazione in base al genere per poter meglio soddisfare le aspettative della società e i ruoli prestabiliti al suo interno. Il sesso, se analizzato alla luce del rapporto che intercorre tra l'individuo e lo Stato, ha col tempo acquisito sempre più importanza, fino ad assumere una rilevanza pubblica. Secondo Foucault, lo stesso discorso può essere fatto per la dimensione sessuale dei bambini.

Se si prende l'esempio dei collegi del XVIII secolo, si può avere l'impressione che al loro interno non si parlasse di questioni sessuali, ma che anzi si tentasse di occultare tale argomento nel tentativo di "proteggere" i bambini e direzionare il loro interesse altrove. Analizzando meglio i fatti, ci si rende conto che, in realtà, in tali istituzioni non si sia mai smesso di parlarne: «lo spazio della classe, la forma dei tavoli, la disposizione dei cortili di ricreazione, la distribuzione dei dormitori (con o senza divisorie, con o senza tende), i regolamenti di

⁸² Foucault, *La volontà di sapere*, pp. 96-97.

⁸³ *Ibidem*, p. 107.

sorveglianza previsti per il momento di andare a letto e durante il sonno, tutto ciò rinvia, nel modo più prolisso, alla sessualità dei bambini»⁸⁴. Foucault ritiene che, nel corso del Settecento, la sessualità del collegiale divenne una questione di interesse pubblico, al punto che medici, pedagoghi e maestri furono direttamente coinvolti nel dibattito, impegnandosi a fornire alle famiglie consigli, osservazioni, pareri, esempi di casi clinici e persino schemi di riforma.

Detto con altre parole, sarebbe errato sostenere che le istituzioni pedagogiche abbiano imposto il silenzio sulla sessualità dei bambini e degli adolescenti. Al contrario, quello a cui si è assistito dal XVIII secolo in avanti è stata una produzione massiccia di discorsi su tale argomento, una creazione di punti d'innesto e una codificazione di contenuti. Parlare del sesso dei bambini,

farne parlare gli educatori, i medici, gli amministratori ed i genitori, o parlarne loro, fare parlare i bambini stessi e stringerli in una trama di discorsi che ora si rivolgono a loro, ora parlano di loro, ora impongono loro delle conoscenze canoniche, ora formano a partire da loro un sapere che essi non potranno controllare, – tutto ciò permette di connettere un'intensificazione dei poteri ed una moltiplicazione del discorso⁸⁵.

Uno degli argomenti maggiormente discussi, sia in campo medico e pedagogico che filosofico e teologico, fu quello relativo alla pratica dell'onanismo da parte dei bambini e degli adolescenti di entrambi i sessi. La finalità di tale interesse pluridisciplinare fu quella di contrastare la masturbazione, considerata come un'epidemia da estinguere per i pretesi danni fisici e morali che la pratica avrebbe arrecato al soggetto. Tale attitudine era considerata così negativamente da essere addirittura definita come la causa della decadenza del mondo: il teologo tedesco Johann Michael Sailer, in uno scritto del 1809, afferma con convinzione che «se un esperto volesse delineare dal vivo lo sprofondare della nostra epoca nelle tenebre, nel peccato e nella miseria, potrebbe menzionare unicamente diffusione dell'onanismo e le rovine da esso prodotte⁸⁶».

Secondo Foucault, nei fatti, questa campagna secolare che ha mobilitato il mondo degli adulti intorno al sesso dei bambini ha agito facendo leva sui loro “piaceri minuti”, li ha costruiti come segreti, li ha seguiti e indagati dall'origine agli effetti, ha dato caccia a tutto ciò che

⁸⁴ *Ibidem*, p. 29.

⁸⁵ *Ibidem*, pp. 30-31.

⁸⁶ Johann Michael Sailer, *L'onanismo causa la decadenza del mondo* (1809), in Katharina Rutschky (a cura di), *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, Milano-Udine, Mimesis, 2015, pp. 538-539.

avrebbe potuto indurli e permetterli. Per impedire che questi piaceri minuti si manifestassero, si sono di conseguenza installati dispositivi di sorveglianza, sono stati posti tranelli per indurre il bambino o l'adolescente alla confessione, sono stati imposti discorsi continui e correttivi sull'argomento e sono stati messi in allarme i genitori e gli educatori, insinuando in loro il sospetto che tutti i bambini e tutte le bambine fossero sostanzialmente colpevoli e che dunque fosse più che mai necessario imporre limiti e dare vita a strategie punitive condivise.

Sulla stessa linea interpretativa, in *Schwarze Pädagogik*, Katharina Rutschky riporta il fatto che tra il XVIII e il XX secolo l'educatore fosse tenuto a pensare incessantemente ai rischi che l'onanismo avrebbe arrecato all'allievo, sentendosi obbligato a spiare, interrogarlo e ispezionarlo con insistenza alla ricerca di prove a sostegno dell'ipotesi di colpevolezza iniziale. Nell'antologia curata dalla sociologa francofortese sono presenti numerosissimi brani sull'argomento, accumulati tra loro dalla convinzione della dannosità della masturbazione, ma differenziati dai campi d'applicazione dei vari consigli forniti. Infatti, mentre alcuni autori scelgono di concentrarsi sul perfezionamento della lezione, del gioco all'aria aperta e sulla censura delle letture, altri suggeriscono di intervenire sulle abitudini alimentari dei bambini e sull'imposizione di routine meglio scandite nell'arco della giornata.

Nell'opera, fra i tanti, è riportato un brano risalente al 1787 e redatto da due intellettuali e pedagoghi tedeschi, Johann Friedrich Oest e Joachim Heinrich Campe, intitolato *Sistema completo per prevenire la masturbazione*. L'estratto riportato da Rutschky, articolato in 20 punti e rivolto in modo particolare alla famiglia e ai genitori, ricorda di prestare la massima attenzione alle seguenti regole:

1. Si rivolga la massima cura a una buona educazione fisica, diretta in particolare a temperare fisicamente i bambini;
2. Si proteggano i giovani dalla solitudine e dall'ozio;
3. Non si dia mai troppo da fare ai giovani, nemmeno quei lavori che possano stancarli eccessivamente;
4. Si protegga i giovani, per quanto ci si riesca, dalle seduzioni;
5. Non si permetta ai bambini di coricarsi troppo presto o di alzarsi troppo tardi, avendo quindi tempo di restare svegli nel letto;
6. Si evitino, in quanto totalmente inutili e nocivi i piumini caldi;
7. Si eviti fin dall'inizio di abituare i bambini a tenere le mani nei pantaloni;
8. Non si tolleri che le ragazze, quando si siedono; accavallino le cosce;

9. Non si lasci dormire due bambini insieme, né dello stesso sesso né di sesso diverso;
10. In generale, si cerchi di interdire i bambini, tenendoli lontani, tutto ciò che può comportare uno sfregamento delle parti genitali;
11. Non si lascino mai soli i bambini, né dello stesso sesso, né di sesso diverso;
12. Si inculchi precocemente nei giovani il senso del pudore;
13. Si allontanino inoltre dai giovani tutte le visioni che hanno effetti deleteri sulla loro immaginazione;
14. Poiché il pasto dei bambini deve essere, in generale, semplice e naturale, si presti particolare attenzione a non abitarli a bevande calde o alcolici né a cibi speziati;
15. Si badi alla pulizia dei bambini e che in estate facciano il bagno tutti i giorni, mentre in inverno si lavino quotidianamente con acqua fredda le parti intime con l'aiuto di una spugna;
16. Se la salute dei nostri figli, la loro futura solidità fisica e spirituale, la loro innocenza e dunque l'intero loro benessere ci stanno a cuore, si eviti la troppo precoce formazione sociale e letteraria del bambino;
17. Si scelga con grande scrupolosità i pochi libri che possono essere dati in mano ai bambini e si blandiscano non soltanto quelli contenenti passi salaci ed erotici, ma anche quelli che ne eccitano la fantasia e possono sovraccaricare le loro sensazioni;
18. Tutte le coccole assolutamente dannose e irragionevoli rivolte ai bambini di entrambi i sessi, mediante le quali si dà loro occasione di giocare a marito e moglie o maschio e femmina, devono essere assolutamente evitate;
19. Si abituino i bambini, fin dalla più tenera età a dormire mai supini, ma sempre sdraiati sul fianco;
20. Si istruiscano i giovani, più precocemente possibile, sulle tremende conseguenze di ogni abuso del membro genitale⁸⁷.

Dall'elenco, oltre a risultare particolarmente chiaro il fatto che il pubblico di riferimento fosse colto e borghese o aristocratico, emerge limpidamente l'ossessione e la pervasività dell'attenzione richiesta ai genitori nel sorvegliare la crescita dei bambini e delle bambine. Riguardo ai concetti di pudore e di innocenza (si rileggano i punti 12 e 16 dell'elenco sopracitato), ritenuti quanto mai fondamentali per una corretta crescita e per un o sviluppo che non compromettesse la moralità dei bambini, occorre fare ulteriori precisazioni. Nonostante l'attenzione nei confronti di queste tematiche fosse richiesta nell'educazione di entrambi i sessi,

⁸⁷ Johann Friedrich Oest, Joachim Heinrich Campe, *Sistema completo per prevenire la masturbazione* (1787), in Rutschky (a cura di), *Pedagogia nera*, pp. 522-532.

se si analizzano più nel dettaglio i brani contenuti nell'antologia, risulta piuttosto evidente il fatto che nei riguardi di bambine e ragazze adolescenti il suggerimento di pudore e innocenza assume i caratteri di un imperativo.

Un esempio di tale tendenza è rappresentato dal brano intitolato *Raccomandazione per madri di ragazze adolescenti*, risalente al 1815, in cui viene proposto il modo “corretto” in cui le madri avrebbero dovuto trattare con le figlie le questioni relative alla sessualità:

Alcune madri esprimono l'opinione, ai miei occhi totalmente erronea, che si debba coinvolgere le figlie in tutte le questioni familiari, perfino nei rapporti tra i sessi, iniziandole, in una certa misura, a cose che si troveranno ad affrontare solo una volta sposate. Abbiamo visto fino a che punto di caricaturale rozzezza sia degenerata questa opinione nel *Filantropino*, seguendo i metodi proposti da Rousseau. Altre madri invece esagerano nell'altro senso, descrivendo alle ragazzine quei rapporti in un modo che, non appena si saranno sposate, si rivelerà completamente sbagliato. Come abbiamo già detto, questo comportamento è sempre, e anche in questo caso, assai deprecabile. In generale, non si tocchino questi argomenti in presenza di bambini, meno che mai velandoli di mistero, perché ciò non fa che stimolare la loro curiosità. Finché dura fate credere ai bambini che un angelo porta alla madre i neonati, una saga diffusa in alcune regioni, che trovo migliore di quella della cicogna, diffusa in altre zone. [...] Se poi le ragazze chiedono come arrivano i bambini piccoli, si dica loro: il buon Dio concede alla madre il pargoletto, il quale in cielo ha il suo angelo custode, che si è dato da fare, senza farsi da noi minimamente notare, affinché potessimo avere questa grande gioia. In che modo Dio conceda i bambini, non serve che tu lo sappia e nemmeno potresti capirlo. Nella stragrande maggioranza dei casi, le ragazze dovrebbero accontentarsi di simili risposte, mentre il compito della madre è quello di tenere così incessantemente occupati i pensieri delle figlie con cose belle e buone, che non rimanga loro altro tempo per arrovellarsi su altre cose. Se una madre ha sulla figlia l'autorità che ogni buona madre dovrebbe avere, è sufficiente dirle una sola volta: non sarebbe bene per te sapere una cosa del genere. Evita di sentirne parlare. Da quel momento, una ragazza educata in modo acconcio avvertirà sempre imbarazzo sentendo di parlare di simili cose. Fortunata la ragazza la cui anima è potuta restare una pura anima infantile fino al matrimonio: negli anni successivi, quando matureranno le sue opinioni, obbedirà alla madre che ha vigilato non solo sulla sua purezza dei suoi comportamenti, anche sulla purezza dei suoi pensieri⁸⁸.

⁸⁸ Karl Ludwig Georg von Raumer, *Raccomandazione per madri di ragazze adolescenti* (1815), in Rutschky (a cura di), *Pedagogia nera*, pp. 551-552.

Come fa notare Elena Gianini Belotti in *Dalla parte delle bambine*, questa diversa disposizione da parte degli adulti nei confronti della nudità, della sessualità e del pudore si manifesta fin dalla più tenera età. Infatti, durante il bagnetto o le numerose cure relative al corpo del neonato, «si lascia più facilmente nudo un maschio che una bimba, perché in essa si tende a instillare fin dall'inizio l'innato senso del pudore. Spesso capita che le madri coprano le nudità di una neonata durante le operazioni di pulizia se sono presenti estranei, mentre ciò succede molto raramente con un neonato maschio»⁸⁹. Secondo l'autrice, ciò avviene principalmente perché, mentre la sessualità maschile viene accettata, quella femminile viene allontanata e respinta quanto più possibile: «si può benissimo diventare una donna anche senza vivere la propria sessualità, mentre non si può diventare uomo se non vivendola pienamente; ne fanno fede gli stereotipi»⁹⁰.

Come già accennato, pedagogisti e letterati non furono gli unici a fornire indicazioni sul comportamento sessuale. A essi si affiancò anche una vasta produzione di letteratura medica, che rappresentava l'onanismo come una pericolosa epidemia da debellare al più presto e con ogni mezzo possibile. In *Sorvegliare e punire*, Foucault evidenzia un punto cruciale: l'interesse pluridisciplinare finalizzato al controllo della sfera sessuale contribuì, nel tempo, alla creazione e alla normalizzazione di una società di tipo disciplinare, caratterizzata da «un apparato burocratico statale centralizzato coestensivo all'intero corpo sociale, [...] basato sull'azione dei funzionari e delle istituzioni di polizia chiamate a farsi carico della sorveglianza e del controllo degli spazi fisici che si estendono tra le singole istituzioni chiuse»⁹¹. Così, la sessualità, inizialmente delimitata da codici morali, fu progressivamente inglobata nella sfera del diritto e della sanzione, divenendo oggetto di controllo giuridico volto a ristabilire un ordine sociale ritenuto minacciato dalla “perversione” e dalla deviazione dalla norma.

Nel 1886 Richard von Krafft-Ebing, professore di psichiatria e neuropatologia presso l'Università di Vienna, pubblicò *Psychopathia Sexualis*, una raccolta commentata di casi clinici dedicati alla sessualità non finalizzata alla procreazione. L'opera non si limita a catalogare deviazioni sessuali in senso stretto, ma riflette le tensioni culturali e morali dell'epoca, quando la scienza medica cominciava a definire la normalità e la perversione come categorie oggettive. In questo contesto, il medico austriaco dedica particolare attenzione all'istinto sessuale

⁸⁹ Elena Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, Minano, Feltrinelli, 1973, p. 43.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 45.

⁹¹ Giuseppe Campesi, *Soggetto, disciplina, governo. Michel Foucault e le tecnologie politiche moderne*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2011, p. 142.

nell'infanzia, inserendolo nella categoria della "Paradossia", ovvero un impulso sessuale percepito come prematuro, patologico e fuori dai normali processi anatomofisiologici. Attraverso esempi tratti da esperienze di bambine, adolescenti e giovani donne, lo psichiatra costruisce una narrazione della sessualità infantile come "perversa", legittimando scientificamente giudizi morali che riflettono l'ansia ottocentesca nei confronti dell'innocenza, della devianza e del controllo sociale. La rappresentazione clinica, pur presentandosi come oggettiva, funziona così anche come strumento di normativizzazione e di vigilanza sulle forme di desiderio ritenute incompatibili con l'ordine sociale e morale del tempo.

Krafft-Ebing scrive:

I neuropatologi e pediatri sanno che le manifestazioni della vita sessuale possono palesarsi nei bambini piccoli. Basta ricordare, a questo proposito, le rilevanti osservazioni di Ultzmann sulla masturbazione infantile. È importante evidenziare qui i numerosi casi in cui [...] i bambini sperimentano prurito nella zona genitale, si toccano, ne provano piacere e arrivano così alla pratica della masturbazione. Bisogna separare da questi casi quelli in cui, senza alcuna causa periferica, ma unicamente in ragione di processi cerebrali, il bambino prova desideri e inclinazioni sessuali. In quest'ultima evenienza si tratta soltanto di una manifestazione precoce della vita sessuale. È probabile che ci si trovi in presenza di un fenomeno parziale di un più generale stato morboso neuro-psicopatologico. Un'osservazione di Marc, ci fornisce la prova lampante di questo stato. La paziente era una bambina di otto anni, proveniente da una rispettabile famiglia, la quale, priva di ogni sentimento morale, si dedicava alla masturbazione già dall'età di quattro anni. Inoltre, indulgeva in dissolutezze con ragazzi di dieci-dodici anni. Era preda di un'ossessione: l'idea di assassinare i suoi genitori per ereditarne le ricchezze e divertirsi poi con gli uomini. In questi casi di libido precoce, i bambini sono portati alla masturbazione e, siccome risultano affetti da tare ereditarie, sprofondano nell'idiozia o diventano soggetti a gravi forme di nevrosi o di psicosi degenerative. Lombroso ha raccolto una serie di casi di bambini ereditariamente tarati. Egli parla, tra gli altri casi, di quello di una bambina di tre anni che si masturbava senza tregua e senza alcuna vergogna. Un'altra bambina, che aveva cominciato all'età di otto anni, continuò a masturbarsi anche dopo il matrimonio e persino durante la gravidanza. Partorì dodici volte. Cinque dei suoi bambini morirono in tenera età; quattro erano idrocefali, due (i ragazzi) erano dediti alla masturbazione, uno dall'età di quattro anni, l'altro dall'età di sette anni. Zambaco racconta la storia abominevole di due sorelle affette da desiderio sessuale precoce e perverso. La primogenita, R., si masturbava già dall'età di sette anni, praticando dissolutezze coi ragazzi, rubando quando poteva farlo, seducendo alla masturbazione la sorella di quattro anni e

compiendo, all'età di dieci anni, atti orrendi, da cui non poté essere distolta nemmeno con *il ferrum candens ad cliloridem*. Una volta, si masturbò con la tonaca di un prete mentre questi la esortava a emendarsi⁹².

I.2.2 Legittimazione morale della violenza educativa

Se, come abbiamo visto grazie a Foucault, l'educazione moderna funziona come un dispositivo normativo che produce soggetti conformi, è fondamentale interrogarsi su come tale potere sia stato giustificato e legittimato nel corso della storia.

Uno dei meccanismi principali attraverso cui la violenza educativa è stata resa accettabile risiede nella sua trasfigurazione morale. La sofferenza, nelle sue molteplici forme, quando non viene riconosciuta come abuso, è più facilmente interpretata come mezzo necessario di crescita, purificazione o redenzione. In questa cornice, essa si presenta come pratica orientata al presunto "bene" del minore, occultando la propria dimensione coercitiva sotto l'apparenza dell'intenzione benefica. La tradizione giudaico-cristiana, in particolare, ha avuto un ruolo decisivo nel forgiare un immaginario in cui la disciplina e la punizione inflitte al minore si inscrivono in un orizzonte salvifico, basti pensare al quarto comandamento, «meta prima e ultima della pedagogia nera»⁹³ che esorta i figli a onorare il padre e la madre⁹⁴.

In questa prospettiva, l'adulto, presentato come una figura moralmente superiore, assume il compito di redimere il bambino da una presunta inclinazione al peccato, alla disobbedienza, e alla sua natura selvaggia. Il castigo fisico, l'umiliazione pubblica o l'isolamento non vengono dunque visti per quello che sono, ovvero come forme di crudeltà, ma piuttosto percepiti come atti d'amore volti a guidare l'anima dei più piccoli verso la rettitudine.

Questa logica permane ben oltre l'ambito religioso. Anche nel pensiero laico e razionalista dell'Illuminismo l'educazione assume spesso un tono correttivo e formativo, dove la volontà

⁹² Richard von Krafft-Ebing, *Psychopathia Sexualis: eine klinisch-forensische Studie* (1886); trad. eng. a cura di Francis Joseph Rebman, New York, Physicians and Surgeons Book Company, 1931, pp. 55-57. Traduzione mia.

⁹³ Paolo Peticari, *Introduzione alla pedagogia nera*, in Rutschky (a cura di), *Pedagogia nera*, pp. 9-168: p. 127.

⁹⁴ «Il figlio deve sapere che non può sfuggire a esso perché il genitore è molto più forte del figlio. La sottomissione del bambino è l'obiettivo principale [...], nonché un presupposto per la realizzazione di tutti gli altri obiettivi e per l'applicazione di metodi adeguati. Per questa ragione, i bambini devono abituarsi fin dall'inizio alla sottomissione dei confronti degli adulti. [...] gli adulti sono i padroni del bambino e questa gerarchia è naturale e ovvia, e una rivolta contro tale principio sarebbe in contraddizione con i valori e le pretese regolari della società. La grande paura di una ribellione dei bambini può essere battuta e stroncata sul nascere definitivamente attraverso un uso saggio e ponderato del quarto comandamento. È per questo che i genitori non dovevano mostrare nessuna debolezza nell'imporre con tutti i mezzi e senza fermarsi davanti a niente il condizionamento del quarto comandamento» (*Ibidem*).

del minore viene subordinata a quella dell'adulto in nome di un suo futuro e auspicato perfezionamento. Il bambino viene così interpretato come una tabula rasa da riempire o come una materia informe da modellare. In entrambi i casi, la sua autonomia viene negata a priori.

Non esiste un sapere infantile, né un diritto a opporsi o a dissentire, poiché il processo educativo si fonda sulla convinzione che l'adulto sappia cosa è giusto per il bambino, anche quando ciò implica l'uso della forza:

Una perfetta coincidenza di biopolitica, totalitarismo, ragione critica, sadismo, pietismo, bigottismo, confezionata all'interno della logica illuminista dell'educazione alla ragione ha costretto negli ultimi tre secoli l'opinione e il sentire del bambino a coincidere con l'opinione e il sentire dei suoi persecutori e con il potere determinato dal comando di chi dovrebbe essere il garante della sua salute⁹⁵.

Le strategie di controllo, contenimento e punizione si radicano allora non solo nella struttura sociale, ma in un insieme di credenze etico-pedagogiche che attribuiscono al dolore una funzione civilizzatrice. È proprio questa confusione tra cura e controllo, tra protezione e dominazione, a rendere particolarmente insidiosa la violenza educativa. A differenza della violenza esplicita, che può essere nominata e denunciata, quella emotiva o psicologica si traveste di buone intenzioni, si legittima come necessaria per il bene dell'educando.

Il dominio esercitato sul bambino viene naturalizzato attraverso racconti morali, spesso trasmessi in forma di massime, proverbi, fiabe e regole di comportamento che sanciscono un ordine in cui l'adulto ha sempre ragione. Non è un caso che molte delle pratiche educative storicamente accettate – che vanno dall'uso sistematico della vergogna alla repressione dei desideri corporei, fino alla negazione dell'espressione emotiva – siano oggi oggetto di una rinnovata riflessione critica in diversi ambiti di studio. Questa revisione, tuttavia, è recente e spesso faticosa, poiché mette in discussione una grammatica morale profondamente interiorizzata, fondata sull'idea che il bambino debba essere “retto”, “rafforzato” e “civilizzato” anche al prezzo della sua sofferenza.

In questo senso, la pedagogia si configura come uno spazio intrinsecamente ambivalente: può favorire la crescita e l'emancipazione, oppure legittimare pratiche di annichilimento, a seconda delle logiche che la orientano. Comprendere la legittimazione morale della violenza

⁹⁵ *Ibidem*, p. 117.

educativa implica allora interrogare le ideologie che strutturano la relazione educativa e riconoscere come ciò che viene presentato come necessario sia spesso il prodotto di un ordine simbolico volto alla riproduzione di rapporti di potere asimmetrici.

Come mostra Dominique Julia, il sistema educativo in epoca moderna, esemplificato nelle scuole di carità, introduce due mezzi pedagogici essenziali per completare il dispositivo disciplinare: «uno mira ad assicurare, sin dal momento in cui il bambino viene accolto, la prosecuzione del suo *iter*; l'altro, attraverso un sofisticato sistema di punizioni e ricompense, tende a stabilire l'autorità del maestro»⁹⁶. In questo senso, la scuola si configura come uno spazio in cui l'ingresso del bambino non è mai incondizionato, ma subordinato all'accettazione di un vero e proprio contratto tra genitori e istituzione, vincolato alla frequenza regolare non solo delle lezioni, ma anche delle pratiche religiose: «i bambini non potranno essere ammessi se, come contropartita, non verrà data la promessa di una regolare assiduità alle esercitazioni scolastiche nel loro insieme – catechismo, preghiere e messa»⁹⁷.

L'educazione, quindi, non appare come un diritto universale, ma come una concessione condizionata alla disponibilità a sottomettersi a un regime di sorveglianza e regolarità che coinvolge anche le famiglie. L'autorità del maestro si costruisce in un equilibrio costante tra distanza e paternità simbolica:

In rapporto a quella dei genitori, l'autorità del maestro si definisce attraverso una gravità esteriore che instaura immediatamente una distanza tra educatore e bambino: distanza di parole – il tu è proibito, così come le ingiurie quali briccone, furfante, tignoso, pidocchioso, moccioso; distanza fisica, che proibisce appunto il contatto fisico. Un maestro non deve mai colpire gli scolari con le mani, con i piedi o con la bacchetta, né tirar loro le orecchie, il naso o i capelli, né spingerli brutalmente o tirarli per le braccia, tutte cose contrarie alla buona creanza e alla gravità della sua funzione. [...] In realtà, l'ideale a cui si mira è la pratica di una paternità ragionevole – contrapposta alla paternità sperimentata nel quotidiano dal bambino in seno alla famiglia – che unisca strettamente fermezza e dolcezza, e si veti di agire o con troppo imperio o con troppa indulgente verso le debolezze umane. Per un maestro, la vera maniera di guidare e allevare i bambini consiste nel fare in modo che, muovendo rimproveri, egli non mostri alcunché di crudele o che risenta della collera e della passione; invece deve brillare in lui una gravità paterna, una compassione piena di tenerezza e una certa dolcezza, tuttavia viva ed efficace; il maestro che

⁹⁶ Julia, *1650-1800: l'infanzia tra assolutismo ed epoca dei Lumi*, in Becchi, Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia 2.*, p. 19.

⁹⁷ *Ibidem*.

riprende o punisce deve mostrare chiaramente che il suo comportamento è dettato da una specie di necessità e dalla volontà di favorire il bene comune⁹⁸.

Non si tratta di riprodurre le modalità educative dei genitori, spesso segnate da improvvisazione o eccessi, ma di proporre un modello alternativo, fondato su ciò che viene definito «una paternità ragionevole», che unisca strettamente fermezza e dolcezza ed eviti sia l'eccesso di irruenza che di indulgenza. In questa distanza regolata, la violenza fisica diretta è bandita come atto di collera individuale, ma viene sostituita da un sistema di castighi, caratterizzato da penitenze e punizioni attentamente ritualizzate, capaci di consolidare l'autorità del maestro e di inscrivere l'atto disciplinare entro un ordine simbolico superiore.

Le penitenze, in particolare, assumono una funzione pedagogica e morale. Attraverso una rappresentazione pubblica

che vede il bambino in ginocchio, a mani giunte, in mezzo alla classe, si vuole ottenere lo scopo di umiliarlo e di provocare in lui un sentimento di ammissione della sua colpa tale da far sì che egli accetti di buon grado la punizione inflitta. La penitenza è concepita come medicinale ed è strettamente proporzionale alla mancanza commessa, in modo che il bambino assuma, durante un determinato periodo di tempo, l'atteggiamento modesto che non ha avuto durante le preghiere o a messa, impari secondo le sue capacità e sappia perfettamente senza alcun errore la lezione o il catechismo che non è stato capace di recitare⁹⁹.

L'umiliazione ritualizzata diventa così uno strumento di interiorizzazione della colpa e di accettazione della norma, una forma di violenza simbolica che si presenta come una sorta di medicinale somministrato in modo proporzionale alla mancanza dei bambini e finalizzata alla correzione del loro animo per adeguarsi ai valori imposti dalla società¹⁰⁰. Per quanto riguarda le punizioni corporali, invece, che sono

⁹⁸ *Ibidem*, pp. 21-22.

⁹⁹ *Ibidem*, p. 22.

¹⁰⁰ Come sottolinea Peticari, il quarto comandamento – «onora il padre e la madre» – «si salda con l'educazione ai valori e alle virtù borghesi e, in molti casi, con l'osservanza delle virtù cristiane, costituisce una componente rilevante degli obiettivi educativi. Per morale, per moralità, per etica s'intende la totalità delle norme che sono state prodotte e modificate nel corso della storia. Le norme della morale non sono mai state riposte in leggi, decreti o ordinanze speciali. Gli uomini agivano e agiscono spontaneamente in conformità delle stesse, in virtù della loro convinzione. Questo obiettivo comprendeva la socializzazione del bambino ad essere un buon cittadino, socialmente accettabile» (Peticari, *Introduzione alla pedagogia nera*, p. 128).

molto più rare – la ferula non dovrebbe essere usata più di tre volte ogni mezza giornata, le verghe e lo staffile tre o quattro volte, al massimo, ogni mese – esse vengono inflitte secondo un rituale la cui solennità mira a eliminare qualunque emozione o avversione nel compimento stesso dell’atto, e la cui serena esemplarità deve impressionare tanto il pubblico infantile della classe, che assiste, quanto colui che viene castigato: la punizione viene imposta in un religioso silenzio; posture, gesti e spazi di ciascuno dei protagonisti sono precisamente definiti, il numero di colpi è strettamente limitato, la proporzionalità della pena rispetto alla corrispondente mancanza è chiaramente fissata. Il maestro, che si domina completamente e non abbandona mai il suo atteggiamento grave, punisce solo per l’amore di Dio e della sua gloria e per il compimento della sua santa volontà, cosa alla quale è delegato; il fanciullo deve accettare volentieri la sua punizione, ammettere di meritarsela, e riceverla con sottomissione e rispetto così come riceverebbe un castigo da Dio stesso. È solo in tale equilibrio, così difficile da ottenere, che le punizioni possono essere utili e vantaggiose. Si può immaginare dunque come il principio di proporzionalità tra una trasgressione alle norme individuata e il livello di punizione sia immediatamente corretto attraverso una serie di eccezioni che rivelano sia certe categorie particolari di alunni, sia un tentativo di osservazione psicologica dei caratteri. I nuovi arrivati, ad esempio, non saranno puniti nel primo periodo di frequentazione della scuola, affinché le punizioni non possano respingerli e allontanarli dalla scuola: dunque il maestro, prima di qualsiasi rimprovero, deve innanzitutto conoscere il loro animo, la loro natura, le loro inclinazioni. Non si devono nemmeno punire i più piccoli, o punirli solo assai raramente, perché, non avendo l’uso della ragione, essi non sono in grado di trarne vantaggio. Analoga clemenza si userà riguardo agli stupidi, dai quali non si deve esigere ciò di cui non sono capaci¹⁰¹.

In questo quadro, la punizione non è mai cieca né uniforme: i nuovi arrivati, ad esempio, non saranno puniti nel primo periodo di frequentazione della scuola, mentre i più piccoli o gli “stupidi” dovranno essere trattati con clemenza, poiché, non avendo il pieno uso della ragione, non sono in grado di trarne vantaggio. La disciplina viene dunque esercitata diversamente a seconda del caso e tenendo conto di vari fattori, tra cui l’età, le inclinazioni personali e persino il tipo di educazione ricevuta in famiglia. Questa attenzione non nasce da una prospettiva di cura individualizzata, ma da un calcolo strategico orientato a calibrare la pena per garantirne l’efficacia nel processo di sottomissione alla norma.

Tutto questo apparato disciplinare mira a produrre non solo comportamenti obbedienti, ma veri e propri *habitus*: pratica quotidiana della devozione durante la messa e le preghiere,

¹⁰¹ Julia, 1650-1800: *l’infanzia tra assolutismo ed epoca dei Lumi*, pp. 22-23.

abitudine alla precisione e alla regolarità, igiene del corpo, autocontrollo nel parlare o nel ridere, accettazione dell'ubbidienza. La scuola si configura così come laboratorio di interiorizzazione delle regole, in cui l'autorità del maestro, la ritualizzazione delle pene e la sorveglianza costante si intrecciano per plasmare corpi e animi secondo un ideale di ordine religioso e sociale.

L'istituzione scolastica si configura, inoltre, come un dispositivo deputato alla correzione di presunte deviazioni o criticità attribuite al contesto familiare. Tanto l'abbandono quanto l'eccesso di tenerezza materna vengono ricondotti entro un percorso disciplinare volto a neutralizzarne gli effetti e a uniformare comportamenti e atteggiamenti. La logica che sottende tale modello non è quella della crescita libera, bensì della conformazione: il senso di responsabilità viene inculcato attraverso incarichi gerarchicamente strutturati, mentre ogni forma di resistenza è stigmatizzata e repressa.

Ne deriva un modello educativo che, pur presentandosi sotto le vesti della razionalità e della presunta attenzione alle differenze, persegue in realtà finalità di normalizzazione e obbedienza:

La punizione trova un suo simile limite anche nel tipo di educazione dato dalle famiglie. I bambini abbandonati a se stessi, a cui i genitori dedicano assai poche cure, devono naturalmente essere corretti nel loro cattivo temperamento perché è soprattutto importante conquistarli e insegnar loro ad amare la scuola, sviluppando in essi, se sono di animo insolente e sprezzante, il senso di responsabilità con l'attribuzione di un incarico da ufficiale. Per i bambini educati senza severità e mollemente dai genitori e soprattutto da madri che concedono loro tutto ciò che chiedono manifestando in ogni occasione una gran tenerezza, il castigo fisico è da escludere perché essi non sopporterebbero la benché minima punizione. Per contro, bisogna sempre punire i testardi per la loro cocciutaggine, e soprattutto quelli che sono duri a correggersi, che resistono al maestro, dunque, tutta un'analisi di caratterologia infantile è in grado di fornire al maestro il giusto modo di utilizzare il sistema dei castighi, adattandone l'automaticità ai singoli casi¹⁰².

Analizzando da vicino le istituzioni scolastiche, emerge con chiarezza la funzione totalizzante del dispositivo disciplinare. Esso non si limita a regolare i comportamenti esteriori, ma interviene contemporaneamente sui corpi e sugli animi, producendo un *habitus* durevole:

Grazie alla combinazione degli elementi di questo dispositivo disciplinare ricco e variegato, che si concatenano, il maestro può inculcare in modo durevole degli *habitus* sia nei corpi che nei

¹⁰² *Ibidem*, pp. 23-24.

cuori: pratica quotidiana della devozione durante la messa e le preghiere, sia nell'atteggiamento raccolto che nell'apprendimento a memoria delle formule e del rosario, abitudine alla precisione e alla regolarità, igiene del corpo, autocontrollo nel parlare o nel ridere, accettazione dell'ubbidienza. Ma questo insieme di provvedimenti mira anche a rendere più efficaci gli insegnamenti specificatamente scolastici¹⁰³.

L'atto educativo assume allora un evidente carattere biopolitico: attraverso pratiche quotidiane e apparentemente minute, si forma un soggetto docile, devoto e produttivo. Ciò che emerge con maggiore evidenza è che la disciplina non si pone in antitesi all'istruzione, ma ne rappresenta il presupposto operativo. Il controllo dei corpi e la regolazione delle emozioni appaiono come condizioni indispensabili per la produzione e l'assimilazione del sapere scolastico. Lungi dall'essere un fenomeno marginale, il castigo diventa parte costitutiva di una pedagogia volta a produrre non solo individui obbedienti, ma cittadini conformi a un più ampio progetto politico. In questa prospettiva, l'infanzia cessa di essere semplice oggetto di tutela e si trasforma in uno spazio di investimento e proiezione del potere.

I.2.3 L'infanzia come spazio di proiezione politica

L'infanzia è da sempre al centro di una complessa rete di proiezioni politiche e culturali. Il bambino rappresenta, per eccellenza, il luogo del possibile, dell'incompiuto, del futuro; è su di lui che si esercita la tensione normativa verso ciò che "dovrebbe essere", ma anche la volontà collettiva di garantire la riproduzione dell'ordine sociale esistente. L'infanzia, in questo senso, non è soltanto un oggetto educativo, ma un territorio politico in cui si gioca la costruzione del cittadino ideale, della famiglia legittima, della nazione moralmente salda.

Un nodo teorico fondamentale è delineato da Hannah Arendt in *Tra passato e futuro*, dove l'autrice individua il «tradimento» dell'infanzia nell'instaurarsi, in età moderna, di quella dimensione sociale intermedia «in cui il privato diventa pubblico e viceversa»¹⁰⁴. È in questo spazio ibrido che il bambino perde la possibilità di un rifugio necessario e funzionale alla sua crescita. Arendt sottolinea come i più giovani «abbiano bisogno della sicurezza del nascondimento per poter maturare indisturbati»¹⁰⁵, di essere lasciati liberi di sperimentare e conoscere se stessi. La modernità, tuttavia, trasforma l'infanzia in oggetto di esposizione e

¹⁰³ *Ibidem*, p. 24.

¹⁰⁴ Hannah Arendt, *Between Past and Future* (1961); trad. it. *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti, 2017, p. 245.

¹⁰⁵ *Ibidem*.

sorveglianza: ciò che dovrebbe restare intimo – errori, emozioni, desideri – diventa materiale di osservazione e correzione. La sfera dell'educazione si fa così luogo di pubblicità forzata, dove la spontaneità infantile viene tradotta in prestazione e il segreto in trasparenza. In tal modo, la pedagogia moderna non si limita a formare, ma espone sottraendo al bambino la possibilità di crescere nel proprio tempo, piegandone l'esperienza alla logica della visibilità, dell'efficienza e dell'adattamento. In questa prospettiva, l'infanzia appare già come un campo politico, dove la libertà di essere e di diventare viene sacrificata alla necessità di rendere il soggetto leggibile, controllabile e produttivo.

Nelle società moderne, l'educazione è stata concepita come uno strumento per prevenire il disordine, trasmettere valori condivisi e contenere la devianza. In questo quadro, l'infanzia viene investita di una densa carica morale, civica e produttiva: il bambino deve diventare non solo buono e obbediente, ma anche utile e efficiente. Come ha mostrato Foucault nel suo modello della scuola moderna, l'educazione si configura come un dispositivo di disciplinamento volto a produrre corpi docili e menti conformi. Questa logica, è bene ricordarlo, attraversa anche altri contesti, dalla famiglia alla catechesi religiosa, dalle colonie estive alle campagne igieniche, dagli orfanotrofi alle politiche statali sulla maternità. In ciascuno di questi ambiti, l'infanzia è concepita come un investimento per il futuro e, di conseguenza, il corpo e la mente di bambine e bambini vengono costantemente sorvegliati, regolati e orientati verso un ideale che risponde a interessi sociali e politici più ampi¹⁰⁶.

La funzione simbolica dell'infanzia si rivela dunque duplice. Da un lato, essa rappresenta la speranza del nuovo, la promessa di un cambiamento e l'apertura al futuro; dall'altro, diventa strumento di conservazione, mezzo attraverso cui si riproducono con forza le strutture di potere esistenti. Il bambino, che nella narrazione romantica incarnava ideali purezza e innocenza, veniva in realtà trattato come materiale da modellare secondo schemi prestabiliti affinché da lui emergesse un adulto conforme, pienamente integrato nella società e, soprattutto, utile e produttivo allo Stato o all'Impero.

¹⁰⁶ Come messo in luce da Perticari, «più si conosce un bambino, più diventa proficuo lavorare su di lui. Tra le altre cose il controllo include l'osservazione regolare e la sorveglianza delle attività dei bambini, capaci di informare sui momenti in cui l'osservazione diventa meno possibile e sull'esatta struttura del pensiero del bambino sottoposto per l'intera vita a questo trattamento. Parenti elicottero o parenti tossici vengono definiti tali comportamenti parentali nei manuali della psicologia di massa. Come qualunque dittatore è una sorta di figura sui generis, così qualunque figura genitoriale tirannica detta le condizioni di un condizionamento da seguire e a cui obbedire alla sua maniera» (Perticari, *Introduzione alla pedagogia nera*, p. 147).

Questa visione dell'infanzia come oggetto politico ha avuto risvolti particolarmente evidenti nei contesti totalitari, all'interno dei quali la formazione dei giovani è stata centrale per l'affermazione e la consolidazione di un preciso disegno. A ben vedere, però, anche nei regimi democratici l'infanzia continua a essere fortemente politicizzata, benché in forme meno plateali e più sottili: basti pensare, ad esempio, ai numerosi e accesi dibattiti contemporanei sull'educazione sessuale, sui diritti dei minori, sull'autonomia scolastica o sull'obbligo vaccinale. In ogni caso, qualunque sia la tematica o il contesto di riferimento, parlare di infanzia significa sempre parlare di valori, di norme e di priorità collettive.

Riconoscere questa politicità dell'infanzia non implica negarne la vulnerabilità o i bisogni, bensì significa sottrarla alla falsa neutralità delle retoriche educative e restituirle una dimensione critica. Il bambino non è solo ciò che l'adulto deve formare, è anche uno specchio del mondo che lo forma. E solo interrogando le proiezioni politiche che lo attraversano è possibile iniziare a immaginare una pedagogia che non riproduca il dominio, ma lo metta in discussione. A proposito di questo, Foucault analizza la dimensione dell'investimento educativo messa in atto con lo scopo di formare capitale umano:

Ora, formare un capitale umano, formare quella sorta di competenza-macchina destinata a produrre reddito o, meglio, che sarà remunerata attraverso un reddito, che cosa significa? Significa fare dei cosiddetti investimenti educativi. A dire il vero, non si sono dovuti aspettare i neoliberali per misurare alcuni effetti di questi investimenti educativi, che si tratti dell'istruzione propriamente detta, o della formazione professionale ecc. Ma i neoliberali hanno fatto notare che, in realtà, ciò che va chiamato investimento educativo, o in ogni caso gli elementi che entrano nella costituzione di un capitale umano, sono molto più ampi e numerosi della semplice istruzione scolastica o della formazione professionale. Da che cosa sarà costituito l'investimento che formerà una competenza-macchina? Sappiamo empiricamente, grazie all'osservazione, che è costituito, ad esempio, dal tempo che i genitori dedicano ai loro figli, al di là delle semplici attività educative propriamente dette. Sappiamo perfettamente che il numero di ore trascorse da una madre di famiglia a fianco del suo bambino, quando è ancora nella culla, sarà molto importante per la costituzione di una competenza-macchina, o se volete, per la costituzione di un capitale umano, e che il bambino sarà molto più adatto se, effettivamente, i suoi genitori, o sua madre, gli avranno dedicato tante ore, rispetto a come sarebbe se gliene avessero riservate molte di meno. Questo significa che il semplice tempo della nutrizione e dell'affetto dedicato ai bambini da parte dei loro genitori, deve poter essere analizzato in termini di investimento capace di costituire un capitale umano. A costituire gli elementi in grado di formare un capitale umano sono, insomma,

il tempo trascorso insieme ai figli, le cure prestate loro, ma anche il livello di cultura dei genitori – poiché sappiamo bene che, a parità di tempo trascorso insieme, genitori colti formeranno, per il figlio, un capitale umano molto superiore rispetto a quanto accade per chi non ha lo stesso livello di cultura – e l'insieme degli stimoli culturali ricevuti da un bambino. Arriveremo, così, a tutta un'analisi ambientale, come la chiamano gli americani, della vita del bambino, che sarà possibile calcolare e, fino a un certo punto, quantificare, o che in ogni caso sarà possibile misurare in termini di possibilità d'investimento in capitale umano. Che cosa sarà in grado di produrre capitale umano nell'ambiente che circonda il bambino? In che cosa un certo tipo di stimolo, una certa forma di vita, un certo rapporto con i genitori, con gli adulti, con gli altri, potrà cristallizzarsi in capitale umano? Dato che dobbiamo arrivare molto più avanti, sarò rapido. Allo stesso modo, si può fare anche l'analisi delle cure mediche, e più in generale di tutte le attività riguardanti la salute degli individui, che appaiono così come altrettanti elementi grazie ai quali il capitale umano potrà essere innanzi tutto migliorato, ma anche conservato e utilizzato il più a lungo possibile¹⁰⁷.

Qui l'infanzia si configura come laboratorio biopolitico privilegiato, dove si intrecciano gestione della vita, valorizzazione dei corpi e formazione di soggettività funzionali all'ordine produttivo. Il tempo materno, le cure parentali e gli stimoli culturali vengono trasformati in investimenti quantificabili: l'affetto, la nutrizione e la relazione stessa con i genitori assumono una funzione economica e politica. L'età bambina non è più uno spazio di libertà o di gioco autonomo, ma un terreno su cui si costruiscono soggetti utili, efficienti e produttivi, in linea con le esigenze della società e del mercato.

Allo stesso tempo, l'infanzia resta lo spazio in cui il potere incide sulla corporeità e, in particolare, sulla libertà sessuale. Come analizzato da Foucault, nel corso del XVII secolo si assiste a un lento e progressivo declino della spontaneità dei gesti e dei discorsi, un processo che sfocia, con l'avvento del XIX secolo, nelle “notti monotone della borghesia vittoriana”:

Ancora all'inizio del XVII secolo esisteva, si dice, una certa franchezza. Le pratiche cercavano raramente il segreto; le parole erano dette senza eccessiva reticenza, e le cose senza troppa simulazione; si aveva coll'illecito una familiarità tollerante. I codici del volgare, dell'osceno, dell'indecente non erano affatto rigidi, se li si confronta con quelli del XIX secolo. Gesti diretti, discorsi senza vergogna, trasgressioni visibili, forme anatomiche in bella mostra mischiate con

¹⁰⁷ Michel Foucault, *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France 1978-1979* (2004); trad. it. *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, a cura di Mauro Bertani e Valeria Zini, Feltrinelli, Milano, 2005, Lezione del 14 marzo 1979, pp. 189-190.

disinvoltura, bambini smaliziati che si aggirano senza fastidio e senza scandalo fra le risate degli adulti: i corpi si “pavoneggiavano”. A questa luce piena sarebbe succeduto un rapido crepuscolo, fino alle notti monotone della borghesia vittoriana¹⁰⁸.

La famiglia borghese diventa un dispositivo di controllo e normalizzazione, in cui la sessualità è confinata alla funzione riproduttiva e la procreazione legittima diventa fondamento di un ordine sociale più ampio. La restrizione dello spazio, il silenzio imposto intorno ai corpi e ai desideri, e la classificazione di ciò che persiste come “sterile” o “anormale” mostrano come il potere non agisca solo tramite coercizione diretta, ma anche attraverso regimi di verità e norme morali interiorizzate:

La sessualità viene allora accuratamente rinchiusa. Mette casa. La famiglia coniugale la confisca e l’assorbe tutta nella serietà della funzione riproduttiva. Intorno al sesso si fa silenzio. La coppia, legittima e procreatrice, detta legge; s’impone come modello, rende efficace la norma, detiene la verità, conserva il diritto di parlare riservandosi la prerogativa del segreto. Nello spazio sociale, come nel cuore di ogni casa, esiste un solo luogo fecondo: la camera dei genitori. Il resto ormai deve scomparire; le regole della buona educazione evitano i corpi, la decenza delle parole rende innocenti i discorsi. E ciò che è sterile, se insiste e si mostra troppo, si trasforma in anormale: ne riceverà lo statuto e dovrà pagarne le sanzioni¹⁰⁹.

La regolazione dei corpi e della sessualità anticipa e consolida ruoli sociali futuri, stabilisce norme morali e civiche e costruisce una popolazione conformemente disciplinata. Analizzare criticamente queste dinamiche significa non solo comprendere la storicità delle pratiche educative, ma anche rivelare le tensioni tra cura, dominio e formazione di soggettività: il bambino non è mai neutro, ma è il terreno su cui si proiettano e si negoziano potere, ideologia e aspirazioni sociali.

¹⁰⁸ Foucault, *La volontà di sapere*, p. 9.

¹⁰⁹ *Ibidem*, pp. 9-10.

I.3 *Schwarze Pädagogik*. Origini e caratteristiche della pedagogia nera

C'era una volta un bambino capriccioso, che non faceva mai quel che voleva la mamma. Perciò il buon Dio ne era scontento e lo fece ammalare; nessun medico poté salvarlo, e presto egli giacque nel suo piccolo letto di morte. Quando fu sepolto e la fossa fu coperta di terra, tutt'a un tratto spuntò fuori di nuovo il suo braccino e si tese in alto; lo misero dentro e lo coprirono di terra fresca, ma era inutile: il braccino tornava sempre fuori. Allora dovette andar sulla tomba la mamma, e batterlo sul braccino con la verga; come l'ebbe fatto, il braccino si ritirò e il bimbo ebbe finalmente pace sottoterra.

Jacob e Wilhelm Grimm, *Il bambino capriccioso*

I.3.1 Definizione e genealogia del concetto

La nascita del concetto di *pedagogia nera* è da attribuire a Katharina Rutschky, sociologa e scienziata dell'educazione di origine tedesca, la quale, alla fine degli anni Settanta del Novecento, pubblicò *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*¹¹⁰, una poderosa antologia che comprende al suo interno saggi, estratti di manuali, lettere e brani di natura pedagogica. L'opera, servendosi di questi documenti per ricostruire la storia della disciplina attraverso l'analisi dei modelli educativi succedutisi dal XVIII al XX secolo, ha come obiettivo quello di smascherare il vero volto della realtà pedagogica europea. L'antologia curata da Rutschky ha il merito di sottolineare come tale mentalità educativa non abbia rappresentato un'eccezione o un modello pedagogico specifico di una determinata realtà storica. La pedagogia nera, infatti, assai lontana dall'essere caratteristica di una singola realtà geografica o temporale, si presenta come una vera e propria modalità di approccio alla sfera infantile, «un modo generale di essere, di porsi e di comportarsi con i bambini che veicola abusi, dissimulazioni, manipolazioni e violenze, che genera dolore e abbandono nel silenzio. E che generalizza [...] una negazione radicale di diritti fondamentali, responsabile a sua volta

¹¹⁰ Katharina Rutschky (a cura di), *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung* (1977); trad. it. *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, Milano-Udine, Mimesis, 2015.

dell'incardinarsi nella società di una violenza pervasiva e strutturale»¹¹¹. In questo senso, la *Schwarze Pädagogik* potrebbe anche essere definita come un metodo di correzione e condizionamento precoce assai diffuso e radicato nella cultura occidentale, praticato – sia consapevolmente che inconsapevolmente – a partire dai contesti domestici e familiari, quelli più vicini al bambino che, in linea teorica, sono proprio quelli che dovrebbero provvedere alla sua protezione e al suo senso di sicurezza.

Essa descrive, inoltre, una realtà segnata da molteplici forme di abuso: la violenza subita dai bambini e dalle bambine non è sempre esplicita – fisica o sessuale –, ma può assumere anche forme più sottili e pervasive, di natura psicologica e affettiva. Nel corso dei secoli, tale pratica velenosa ha subito numerose trasformazioni che l'hanno resa più ambigua e implicita, fino a renderla difficilmente riconoscibile e, per questo, faticosamente eliminabile. Nei brani proposti da Rutschky, emerge in modo piuttosto evidente il male nascosto sotto la più palese facciata dei processi di civilizzazione e di indottrinamento: secondo la sociologa francofortese, l'educazione rappresenta l'anello di congiunzione mancante tra il potere e il male, costituendo di fatto la più potente macchina di distruzione del mondo.

A Paolo Peticari, docente di Pedagogia Generale e di Filosofia della Formazione presso l'Università degli Studi di Bergamo, si deve la riscoperta del lavoro di Katharina Rutschky in contesto italiano. Grazie ai suoi studi, è stato possibile evidenziare la difficoltà di aprire uno spazio pubblico di discussione sulle modalità di informazione, prevenzione e intervento in materia di violenza educativa. Secondo Peticari, tale difficoltà nasce da tabù profondamente radicati nella società, che alimentano la convinzione secondo cui certe situazioni non possano essere condivise con persone esterne, ma debbano invece restare nascoste, rinchiusi in muri domestici freddi, inospitali, insicuri e permeati di dinamiche perverse.

Nel definire la pedagogia nera, ancora oggi ci si imbatte spesso nel concetto paradossale che essa sia come prima cosa un metodo educativo. Lungi dall'essere effettivamente questo, ciò che realmente emerge dall'analisi di tale pratica è che al centro del suo interesse non vi siano affatto le esigenze dei bambini, così come si ha la pretesa di ribadire, ma piuttosto quelle degli adulti. Proprio per questo motivo, della pedagogia nera non si può parlare come di un intervento utile e costruttivo per l'educazione e la crescita del bambino, il quale, piuttosto, può più propriamente essere definito come un vero capro espiatorio per la frustrazione genitoriale. Anche se in certi

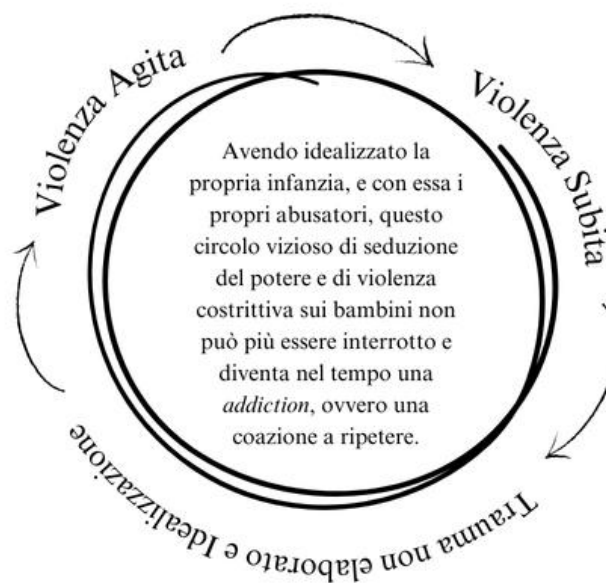
¹¹¹ Marina Lalatta Costerbosa, *I diritti dei bambini come priorità. Una vicenda europea*, in «Rivista di filosofia del diritto», vol. VII, numero speciale, Bologna, il Mulino, 2019, p. 151.

casi tutto avviene in modo inconsapevole, lo scopo di tale metodo di condizionamento precoce è quello di reprimere la parte istintuale e creativa del bambino per renderlo sottomesso al volere degli adulti e dipendente, in special modo, dalla figura dei genitori.

Uno degli aspetti più caratteristici e controversi di questa malsana dinamica è la convinzione che gli educatori siano legittimati a tutto e che anche le azioni e le parole più crudeli siano, in un senso quanto mai perverso, espressione di amore incondizionato. La dipendenza infantile dall'amore genitoriale, soprattutto inteso secondo questa sua forma negativa, risulta estremamente dannosa per lo sviluppo psichico dell'individuo. Il bambino, infatti, non disponendo degli strumenti cognitivi ed emotivi per mettere in discussione l'autorità delle figure da cui dipende totalmente per la sopravvivenza e la protezione, tende a preservarne l'immagine idealizzata, attribuendo a se stesso la responsabilità delle violenze subite o reinterpretandole come esperienze necessarie o addirittura meritate.

Questo processo di idealizzazione e di interiorizzazione degli insegnamenti genitoriali rende particolarmente difficile, in età adulta, riconoscere la natura traumatica di molte esperienze vissute durante l'infanzia: i ricordi dolorosi vengono spesso rimossi, minimizzati o razionalizzati, mentre il modello educativo impartito continua ad agire in modo sotterraneo. Di conseguenza, l'individuo fatica non solo a nominare l'abuso subito, ma anche a liberarsene sul piano emotivo e relazionale.

Nella maggior parte dei casi – se non addirittura nella totalità di questi – chi ha subito violenza fisica o psicologica senza riuscire a riconoscerla e a elaborarla nel modo corretto tende a riprodurre, più o meno consapevolmente, le stesse dinamiche relazionali sperimentate durante l'infanzia e l'adolescenza. Tali schemi possono riemergere nei rapporti familiari, nelle relazioni affettive, nei contesti educativi o lavorativi, perpetuando modalità di interazione fondate sulla sopraffazione, sulla colpa e sulla paura. In questo modo, la violenza si tramette di generazione in generazione non come un'eredità esplicita, ma come un dispositivo invisibile, interiorizzato e normalizzato, rappresentando una vera e propria catena del male:



La pedagogia nera – intesa come il volto oscuro e velenoso dell’attività pedagogica – si contraddistinse fin dalle sue origini per lo stretto legame con la dimensione politica, rappresentando, di fatto, una delle tante espressioni del potere costituito all’interno della società. Secondo Norbert Elias, la percezione della specificità del bambino rispetto all’adulto, formatasi nel corso dei secoli, portò alla nascita di forme di costrizioni fisiche e istituzionali, le quali andarono a costituire un apparato di condizionamento sociale capace di condizionare il soggetto fin dalla più tenera età, spingendolo a mantenere un controllo costante su se stesso, da ogni punto di vista. Sebbene il concetto di *Schwarze Pädagogik* sia stato introdotto da Rutschky solamente alla fine degli anni Settanta del Novecento, l’origine di tale pratica è anteriore di almeno due secoli e riconducibile al contesto illuminista.

Alla fine del Seicento, in Europa, cominciò a svilupparsi un vivo interesse nei confronti dell’infanzia, categoria prima di allora mai seriamente presa in considerazione e distinta dall’età adulta. Questo interesse – in sé positivamente connotato e improntato verso il progresso – dovette fin da subito fare i conti, oltre che con ipotesi azzardate di natura psicologica, come la cattiveria intrinseca del bambino, e le conseguenti modalità educative, con la razionalizzazione e l’istituzionalizzazione della violenza. I bambini e gli adolescenti si trovarono, infatti, ad essere obbligati all’interno di un modello educativo progressivamente definito e rafforzato nel corso

dei secoli, fino a divenire «schiettamente autoritario: in modo più o meno esplicito, più o meno visibile, [...] tale da coinvolgere la corporeità dei soggetti»¹¹².

Seguendo l'analisi di Elias, si può senza dubbio sostenere che il Settecento abbia segnato un passaggio epocale unico, anche dal punto di vista dell'impatto sulla dimensione psichica degli individui, consacrando, tra le altre cose, un'involontaria contraddizione riguardante il rispetto dell'*habeas corpus*. Nonostante questo periodo abbia conosciuto uno slancio abolizionista riguardante la tortura e abbia introdotto la prassi dell'accudimento concreto e materiale dei figli, ha anche visto un incremento esponenziale e innegabile dell'esercizio del potere sui bambini, producendo inevitabili contraddizioni. La consapevolezza «della positività del movimento culturale dei Lumi non deve pertanto semplificare il quadro del suo effettivo dispiegarsi nella realtà»¹¹³. Il fatto che la dimensione della vita interiore del bambino venga in parte anestetizzata «dalla specifica struttura dell'intreccio di relazioni in cui l'individuo è inserito fin dall'infanzia»¹¹⁴ talvolta conduce a realtà future caratterizzate da problematicità di diversa natura, più o meno esplicite e per questo non sempre facili da individuare e affrontare.

Come si è visto in precedenza, una delle prime manifestazioni autorevoli dell'interesse nei confronti dei bambini e degli adolescenti la si ritrova nell'*Emilio*¹¹⁵ di Jean-Jacques Rousseau, opera pubblicata nel 1762 tramite cui il *philosophe* poté veicolare i valori dell'uomo nuovo. Nella prefazione, Rousseau critica in modo agguerrito l'atteggiamento passivo degli illuministi nei confronti dell'educazione tradizionale e la loro indifferenza riguardo l'elaborazione di modelli pedagogici alternativi. Servendosi di una finzione narrativa, il filosofo descrive al lettore le tappe dello sviluppo umano, soffermandosi sui compiti dell'educazione e sui processi formativi sia di natura fisica che psicologica. La nuova pedagogia delineata da Rousseau, che passa attraverso un fondamentale ritorno alla natura, ha come scopo quello di portare alla formazione dell'uomo nuovo e di un cittadino virtuoso, valorizzando la figura del bambino e dando ascolto ai suoi bisogni primari.

Nell'opera, l'autore sostiene la necessità di un'educazione naturale per ricondurre l'uomo alla purezza dello stato di natura, caratteristica col tempo da lui perduta a causa dell'interazione

¹¹² *Ibidem*, p. 144.

¹¹³ Lalatta Costerbosa, *Il bambino come nemico*, p. 27.

¹¹⁴ Norbert Elias, *Über den Prozeß der Zivilisation* (1939); trad. it., *Potere e civiltà. Il processo di civilizzazione. II*, Bologna, il Mulino, 2010, p. 317.

¹¹⁵ L'opera, pubblicata da Rousseau nel 1762, ottenne fin dalla sua pubblicazione un discreto successo, poiché, nonostante la disciplina non fosse ancora concepita come una branca del sapere autonoma, si presentò come un vero e proprio manuale pedagogico, il quale contiene alcune riflessioni che, per certi versi, possono essere ancora oggi considerate attuali.

con la società, contesto in cui inevitabilmente rientra anche l'aspetto educativo. In ordine al suo discorso, critica i metodi educativi tradizionali per la loro coercizione e per lo scarso riguardo nei confronti del bambino e delle sue naturali esigenze. Delineando la crescita e la formazione dell'immaginario Emilio, il filosofo consiglia agli adulti un atteggiamento più permissivo, biasima alcune consuetudini a lui contemporanee ed esorta gli educatori a tutelare il naturale processo di crescita dei bambini, avendo come unica premura la salvaguardia della loro felicità:

Uomini, siate umani, è il vostro primo dovere; siatelo per tutti gli stati, per tutte le età, per tutto quello che non è estraneo all'uomo. Quale saggezza vi è per voi fuor dell'umanità? Amate l'infanzia, favorite i suoi giuochi, i suoi piaceri, il suo amabile istinto. Chi di voi non ha rimpianto qualche volta quell'età in cui il riso è sempre sulle labbra, e in cui l'anima è sempre in pace?¹¹⁶

L'idea essenziale del *philosophe* è che l'educazione dovrebbe svolgersi, per quanto possibile, in armonia con lo sviluppo naturale delle capacità del bambino, assecondando un processo di scoperta solo apparentemente autonomo. Questa impostazione, positiva e fondamentale, entra tuttavia in tensione con un modello di istruzione predeterminato che emerge più volte dal testo con particolare forza. Ciò che è fondamentale mettere in luce è il fatto che l'opera, se analizzata più attentamente – andando, cioè, oltre alle indiscutibili riflessioni progressiste concepite nel corso di «vent'anni di meditazione e tre ore di lavoro»¹¹⁷ – si presta ad un secondo piano di lettura. Nell'*Emilio*, infatti, è possibile individuare numerose asserzioni sulla natura psicologica infantile e relativi consigli su come approfittarsene al meglio per ottenere obbedienza da parte del bambino e indirizzare la sua crescita nella direzione voluta.

La natura di queste riflessioni rende la pedagogia di Rousseau «profondamente manipolatrice»¹¹⁸:

Trattate il vostro allievo secondo la sua età. Mettetelo sin da principio al suo posto e tenetelo così bene che non tenti più di uscire. Allora, prima di sapere cos'è la saggezza, egli ne praticherà la lezione più importante. Non comandategli mai nulla, di qualunque cosa si tratti, assolutamente nulla. Non lasciategli nemmeno immaginare di avere una qualche autorità su di lui. Che sappia soltanto che lui è debole e che voi siete forte; che, per il suo e il vostro stato, egli è necessariamente

¹¹⁶ Rousseau, *Emilio*, p. 91.

¹¹⁷ Jean-Jacques Rousseau, *Les Confessions* (1782); trad. it. *Le confessioni*, Milano, Garzanti, 2014, p. 515.

¹¹⁸ Alice Miller, *Am Anfang war Erziehung* (1980); trad. it. *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 2008, p. 84.

alla vostra mercé; che lo sappia, lo impari, lo senta; che senta di buon'ora sulla sua testa altera il duro giogo che la natura impone all'uomo, il pesante giogo della necessità che è nelle cose, giammai nel capriccio degli uomini; e che il freno che lo trattiene sia la forza e non l'autorità. Ciò da cui deve astenersi, non proibiteglielo; impeditegli di farlo senza spiegazioni, senza ragionamenti; ciò che gli accordate, accordateglielo alla sua prima parola, senza sollecitazioni, senza preghiere, soprattutto senza condizioni. Accordate con piacere, non rifiutate che con ripugnanza; ma che tutti i vostri rifiuti siano irrevocabili: nessuna insistenza valga a scuotervi, il vostro *no*, una volta pronunciato, sia un muro di bronzo contro il quale il bambino non avrà esaurito cinque o sei volte le sue forze che già non tenterà più di abbatterlo. È così che lo renderete paziente, uguale, rassegnato, tranquillo, anche quando non avrà ottenuto quello che voleva; giacché è nella natura dell'uomo sopportare pazientemente la necessità delle cose, ma non la malvagia volontà altrui¹¹⁹.

Ciò che risulta chiaro dal passo appena citato è che la critica mossa all'educazione tradizionale riguarda essenzialmente l'uso del comando e della violenza fisica, visti come elementi dannosi e auspicabilmente eliminabili, e non l'imposizione in se stessa o l'abuso sul minore anche da un punto di vista psicologico. La manipolazione mentale, al contrario, «appare come una valida alternativa per ottenere ordine, rispetto e obbedienza, avvalendosi di psicologia inversa e negando l'esistenza e il valore di un pensiero autonomo nel bambino»¹²⁰. Almeno fino all'adolescenza, il programma educativo comprende una sequenza di manipolazioni dell'ambiente da parte del tutore: al bambino non viene detto cosa fare o cosa pensare, ma viene portato a trarre conclusioni a seguito delle proprie esplorazioni, il cui contesto è stato accuratamente predisposto in precedenza.

Anche se il filosofo muove critica al tradizionale e coercitivo sistema educativo, l'obiettivo finale pare essere sempre lo stesso: la sottomissione dell'educato all'educante. Fin dall'opera rousseauiana del 1762, dunque, si rese esplicito uno dei caratteri distintivi della pedagogia nera, ovvero il fatto che essa non trovi espressione solamente nelle coercizioni più palesi e negli abusi di natura fisica, ma anche in quelli di natura psicologica, talvolta molto più difficili da individuare, perché intrinsecamente più sottili, ambigui e oscuri.

Come si è visto, il ragionamento delineato da Rousseau nell'*Emilio* mira alla formazione dell'uomo nuovo e all'ottenimento di un cittadino modello attraverso il potente strumento

¹¹⁹ Rousseau, *Emilio*, pp. 102-104.

¹²⁰ Carolina Tognon, *Violenza di genere e "pedagogia nera". Alla radice di un velenoso legame*, in «Dianoia», 27, 34 (2022), pp. 181-199: p. 184.

dell'educazione. Se il fanciullo viene educato male e con la forza, quello che si avrà in futuro sarà un cittadino non virtuoso, cosa che si cerca di scongiurare ed eliminare alla radice. Da questa riflessione, risulta quindi evidente il legame indissolubile tra la sfera educativa e quella politica, tra l'educazione e il potere. Nel pensiero politico illuministico, da Helvétius a Rousseau, il tema dell'educazione intesa come creazione dello spirito civile di un popolo è infatti centrale, e centrale è anche la volontà di istituire, tramite la creazione – e l'imposizione – di nuovi costumi, un ordine politico basato sulla virtù, sulla giustizia e sulla saldezza morale.

Tale imprescindibile legame, due anni più tardi rispetto alla pubblicazione dell'opera pedagogica rousseauiana, venne messo in rilievo anche dall'illuminista italiano Cesare Beccaria, il quale, riprendendo esplicitamente il discorso del *philosophe*, intravede nell'educazione e nel suo perfezionamento «il più sicuro ma più difficil mezzo di prevenire i delitti»¹²¹. Nel celebre *Dei delitti e delle pene*, Beccaria, dopo aver delineato varie alternative per lui utili a consentire la prevenzione dei delitti, rivolge infatti la sua attenzione proprio all'educazione, dedicando ad essa il quarantacinquesimo capitolo del suo saggio:

Finalmente il più sicuro ma più difficil mezzo di prevenire i delitti si è di perfezionare l'educazione, oggetto troppo vasto e che eccede i confini che mi sono prescritto, oggetto, oso anche dirlo, che tiene troppo intrinsecamente alla natura del governo perché non sia sempre fino ai più remoti secoli della pubblica felicità un campo sterile, e solo coltivato qua e là da pochi saggi. Un grand'uomo, che illumina l'umanità che lo perseguita, ha fatto vedere in dettaglio quali siano le principali massime di educazione veramente utile agli uomini, cioè consistere meno in una sterile moltitudine di oggetti che nella scelta e precisione di essi, nel sostituire gli originali alle copie nei fenomeni sì morali che fisici che il caso o l'industria presenta ai novelli animi dei giovani, nello spingere alla virtù per la facile strada del sentimento, e nel deviarli dal male per la infallibile della necessità e dell'inconveniente, e non colla incerta del comando, che non ottiene che una simulata e momentanea ubbidienza¹²².

Nel capitolo in questione, Beccaria richiama espressamente Rousseau parlando di lui come di un “grand'uomo che illumina l'umanità che lo perseguita” ed evidenziando il suo contributo in campo educativo attraverso una sintesi dei punti focali espressi nell'opera pedagogica. Il capitolo si chiude – non a caso – mettendo in luce la necessità di un metodo che conduca ad

¹²¹ Cesare Beccaria, *Dei delitti e delle pene* (1764); a cura di Alberto Burgio, Milano, Feltrinelli, 2018, p. 112.

¹²² *Ibidem*, pp. 112-113.

una virtù continua da parte del cittadino, cosa che senza dubbio non può essere ottenuta con l'esercizio del comando e la sua forza sterile. Nel testo di Beccaria, oltre che l'immagine di un popolo relegato allo stato di minorità, trova conferma l'idea che «nella vita di un popolo non diversamente che nell'animo degli uomini, nessun “insegnamento” – nessuna direttiva – potrà incidere e radicarsi se pretende di affermare se stesso con la “incerta” violenza del “comando”»¹²³.

I.3.2 Tecniche e finalità: repressione, castigo, negazione

Nonostante l'importante lavoro compiuto dalla sociologa tedesca, la sua ricca analisi rimase inascoltata per lungo tempo¹²⁴. La diffusione del concetto si ebbe in anni più vicini a noi soprattutto grazie al contributo della saggista ed ex psicoanalista Alice Miller¹²⁵, la quale – sottolineando la rilevanza della ricerca di Rutschky – riprese e rielaborò la nozione applicandola ai suoi studi. Ne *La persecuzione del bambino*, Miller scrive che, mentre era alle prese con problematiche di varia natura riguardo ai traumi subiti dal bambino nei primi anni di vita, le capitò tra le mani il volume *Schwarze Pädagogik*, che descrive come «una raccolta di scritti pedagogici, che descrivono con tale chiarezza tutte le tecniche del condizionamento precoce a non accorgersi di quanto ci stia realmente capitando, da confermare pienamente, a partire dalla realtà, molte ricostruzioni alle quali sono giunta nel corso di un lungo lavoro analitico»¹²⁶.

Sebbene Miller non sia l'autrice del concetto di pedagogia nera, dunque, il suo nome è legato in modo assai stringente a tale pratica, vista la grande attenzione dedicata a questa nel corso delle sue ricerche, alimentate, per altro, dalle esperienze di persecuzione psicologica da lei subite in prima persona durante l'infanzia. Secondo la ex psicoanalista, le misure repressive

¹²³ *Ibidem*, p. 193.

¹²⁴ In contesto italiano, ad esempio, l'opera di Rutschky venne riscoperta solamente quarant'anni dopo la sua pubblicazione, grazie al lavoro del già menzionato Paolo Perticari, docente di Pedagogia generale e di Filosofia della formazione presso l'Università degli Studi di Bergamo.

¹²⁵ Alice Miller, psicologa, psicanalista e saggista di origine polacca, poi naturalizzata svizzera, rimase membro della Società Internazionale di Psicoanalisi fino al 1988, anno in cui decise di abbandonare definitivamente l'attività terapeutica (che aveva sospeso già otto anni prima) per dedicarsi unicamente alla ricerca e alla scrittura di saggi. Ciò che la portò a mettere in discussione l'efficacia del metodo psicanalitico, al punto tale da abbandonare l'attività, fu la sempre più chiara la convinzione dell'incompatibilità tra la psicoanalisi e il problema della violenza sui bambini come causa delle disfunzioni in età adulta. Successivamente al distacco effettivo, Miller confesserà di essersi allontanata dalla psicoanalisi fin dal 1979, con la pubblicazione de *Il dramma del bambino dotato*, ma di aver trovato solo in seguito gli strumenti necessari per trarne le dovute conseguenze in modo maturo. Inoltre, è rilevante menzionare la componente autobiografica nella ricerca di Alice Miller, vittima in prima persona della violenza che denuncia nei suoi scritti. Ne *La fiducia tradita* (1995), l'autrice rivela che da bambina era di frequente sottoposta dalla madre alla persecuzione psicologica, che prendeva la forma del trattamento del silenzio, un vero e proprio muro invalicabile e da lei percepito come assolutamente irrazionale.

¹²⁶ Miller, *La persecuzione del bambino*, p. 10.

proprie dell'educazione rientrano in una tendenza comune a tutte le formazioni sociali, ovvero l'esercizio di potere. Tale tendenza, nel caso pedagogico, si rende esplicita attraverso la subordinazione del bambino all'adulto la quale, come sottolinea Miller, rappresenta una dinamica che tende perpetrarsi di generazione in generazione, proiettando i meccanismi repressivi subiti e introiettati durante l'infanzia in età adulta.

Attraverso questo esercizio di potere, l'adulto – che ha come fine ultimo quello di impartire obbedienza – schiaccia inevitabilmente la vitalità istintuale del bambino e tenta in tutti i modi di correggere in lui quelle che identifica come *debolezze* di carattere¹²⁷:

Nei primi due anni si possono fare al bambino un'infinità di cose: piegare la sua volontà, disporre di lui, insegnargli delle buone abitudini, correggerlo e punirlo, senza che all'educatore succeda nulla, senza che il bambino si vendichi. [...] Ma se gli viene impedito di reagire a modo suo, perché i genitori non riescono a sopportare le sue reazioni (le urla, la tristezza, la rabbia) e glielo vietano con occhiate o altre misure educative, allora il bambino imparerà a rimanere muto. Il suo mutismo garantisce, certo, l'efficacia dei principi educativi, ma cela allo stesso tempo il focolaio dei pericoli che minacciano il suo futuro sviluppo¹²⁸.

Per Alice Miller, i meccanismi psichici centrali della pedagogia nera sono quelli di *scissione* e *proiezione*. Attraverso il primo, emozioni, stimoli e sentimenti vengono repressi e rimossi. Con il secondo, meccanismo complementare al primo, l'odio scaturito e alimentato da certe dinamiche subite durante l'infanzia viene indirizzato verso un altro oggetto: «che cosa succede ora di quella collera non vissuta, in quanto proibita? Essa purtroppo non scompare nel nulla, ma si trasforma con il tempo in un odio più o meno consapevole contro il proprio Sé o contro altre persone sostitutive; un odio che cerca di scaricarsi in varie maniere ormai lecite e ben adattate per un adulto»¹²⁹.

Nel tentativo di rendere espliciti i meccanismi psichici centrali coinvolti nel fenomeno sociale di tale pratica, Miller riporta l'esempio dei fascismi, facendo particolare riferimento alla Germania nazista. Il fascismo, inteso secondo tutte le sue sfumature, non ha rispetto per i fondamentali valori che dovrebbero caratterizzare la vita in società, come l'attenzione per le

¹²⁷ Quelle che vengono definite come “debolezze” altro non sono che emozioni del tutto naturali e sane per un completo sviluppo della sfera emotiva, come ad esempio empatia verso il prossimo, paura, lacrime, compassione, capacità di immedesimarsi in sé stessi e negli altri, sentimenti di impotenza e disperazione (Miller, *La persecuzione del bambino*, p. 69).

¹²⁸ *Ibidem*, p. 8.

¹²⁹ *Ibidem*, p. 53.

categorie più deboli, per la vita e per le sue leggi, ma al contrario «diffonde la morte spirituale e castra le anime con l'aiuto della sua ideologia»¹³⁰.

Per rendere ancor più chiaro il suo ragionamento, l'autrice riporta parte del famoso *Discorso di Posen* tenuto da Heinrich Himmler nel 1943, con il quale egli espresse alle SS, in nome del popolo tedesco, la sua riconoscenza per l'avvenuto sterminio degli ebrei. Nel discorso di Himmler sono contenuti tutti gli elementi del complesso *meccanismo psicodinamico* che può essere descritto come scissione e proiezione di parti del sé, spesso incontrati nei testi di pedagogia nera. L'educazione a una durezza immotivata obbliga l'individuo a soffocare nel sé ogni forma di debolezza. Per rendere gestibile la lotta interiore generata dal soffocamento di ogni forma di incertezza o debolezza, ai cittadini del Terzo Reich venne offerto in sacrificio il popolo ebraico, un nemico interno¹³¹ investito di ogni caratteristica disprezzata e ritenuta pericolosa.

Un elemento da non sottovalutare è poi rappresentato dal potere l'azione collettiva: le «stragi di massa non mostrano alcuna traccia di sintomi specifici delle perversioni, quali l'*isolamento*, la *solitudine*, la *vergogna* e la *disperazione*: non furono compiuti in solitudine, ma in gruppo; gli assassini non si vergognavano, bensì ne erano fieri; non erano disperati, ma euforici o insensibili»¹³². Oltre a questo importante dato, è fondamentale mettere in luce il fatto che gli individui coinvolti direttamente nello sterminio non agirono in ordine a tale obiettivo solo perché avvezzi al rispetto degli ordini – aspetto comunque assai rilevante –, ma poiché non era presente il loro alcun tipo di freno, vista l'educazione di carattere repressivo ricevuta e il conseguente annullamento della vita interiore.

¹³⁰ *Ibidem*, p. 56.

¹³¹ L'esigenza di individuare un *nemico interno* non caratterizza solamente i regimi nazifascisti, ma rappresenta una vera e propria tendenza di un potere politico vacillante o in via di consolidamento, che nel corso della storia si è schematicamente e ciclicamente presentato. Attraverso l'efficace utilizzo della *menzogna politica*, il potere vacillante tenta di consolidarsi costruendo ad arte un nemico interno verso il quale veicolare i problemi che altrimenti non saprebbe come arginare. Combattendo tale nemico, il potere politico si pone in difesa dei cittadini – o dei sudditi – mostrando la propria utilità e la propria stabilità interna. Un esempio di tale dinamica è rappresentato dal fenomeno plurisecolare della caccia alle streghe in contesto europeo e nordamericano. Esso fu la risposta alla crisi, tipicamente moderna, del potere costituito, il quale individuò nella donna (che fu il "soggetto" principale contro cui si scagliò, ma non l'unico) il tanto necessario nemico da combattere. La menzogna politica portata avanti ebbe un così lungo successo, poiché trovò nella società del tempo terreno fertile negli stereotipi già presenti e radicati. Fu facile passare da questi all'accusa di stregoneria, visto che le donne – le quali spesso venivano accusate anche solamente per condizioni e caratteristiche ritenute non positive come la vecchiaia, la malattia mentale o difetti fisici di varia natura – erano ritenute deboli, scarsamente intelligenti e prive di saldezza morale. Fondamentale, per comprendere al meglio tale questione, risulta la lettura dell'opera *I processi contro le streghe (Cautio criminalis, Seu de Processibus contra Sagas Liber)* pubblicata, inizialmente in forma anonima, nel 1631 da Friedrich von Spee, che per lungo tempo fu confessore di donne accusate di stregoneria e torturate o condannate al rogo.

¹³² Miller, *La persecuzione del bambino*, p. 70.

La politica del regime nazista nei confronti dei bambini e degli adolescenti tedeschi prevedeva, infatti, il loro assorbimento all'interno di un sistema che aveva «quale propria perversa missione»¹³³ lo scopo di manipolarli, affinché essi divenissero futuri cittadini disposti all'obbedienza e al rispetto degli ordini. Il sistema era «sofisticato ed efficiente, in grado di incidere nelle biografie una “cicatrice” capace a sua volta di ridurre la sensibilità e di raffreddare il senso di compassione»¹³⁴.

Tale annichilimento morale venne descritto da Hannah Arendt come una sorta di «strana interdipendenza tra mancanza di idee e male»¹³⁵. Ne *La banalità del male* – opera e testimonianza di basilare importanza in cui viene analizzato il processo di Adolf Eichmann a Gerusalemme – la filosofa mise in luce il fatto che la lontananza dalla realtà e la mancanza di idee riscontrata nella figura del gerarca nazista, comune a molti altri componenti del *Terzo Reich*, fossero il presupposto fondamentale per la nascita del totalitarismo, dal momento che esso riceve linfa vitale dalla presenza di esseri umani sempre meno umani, privi cioè di empatia e responsabilità:

Eichmann non era uno Iago né un Macbeth, e nulla sarebbe stato più lontano dalla sua mentalità che “fare il cattivo” – come Riccardo III – per fredda determinazione. Eccezion fatta per la sua eccezionale diligenza nel pensare alla propria carriera, egli non aveva motivi per essere crudele, e anche quella diligenza non era, in sé, criminosa; è certo che non avrebbe mai ucciso un suo superiore per ereditarne il posto. Per dirla in parole povere, *egli non capì mai che cosa stava facendo*. [...] Non era uno stupido; era semplicemente senza idee (una cosa molto diversa dalla stupidità), e tale mancanza di idee ne faceva un individuo predisposto a divenire uno dei più grandi criminali di quel periodo. [...] Quella lontananza dalla realtà e quella mancanza di idee possono essere molto più pericolose di tutti gli istinti malvagi che forse sono innati nell'uomo¹³⁶.

Alla luce di quanto detto, si può con certezza sostenere il fatto che il modello educativo egemone in un determinato tempo e in un determinato spazio incide irrimediabilmente non soltanto sulla vita del singolo individuo, ma anche sull'intera società e sui rapporti che questa instaura col resto del mondo.

¹³³ Lalatta Costerbosa, *I diritti dei bambini come priorità*, p. 151.

¹³⁴ *Ibidem*.

¹³⁵ Hannah Arendt, *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil* (1963); trad. it. *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Milano, Feltrinelli, 2003, p. 291.

¹³⁶ *Ibidem*, pp. 290-291.

Ne *La persecuzione del bambino*, accanto alle punizioni corporali e alla più volte citata durezza educativa, Miller menziona altri strumenti caratteristici dell'esercizio del potere dell'adulto sul bambino, come ad esempio l'umiliazione, la manipolazione, il ricorso alla paura, l'inganno e la privazione dell'amore. L'ex psicoanalista fa rientrare queste azioni nell'insieme della *pedagogia bianca*, approccio *dis-educativo* meno esplicito e diretto rispetto a quella nera, ma altrettanto deprecabile e violento. I metodi «con cui si combatte la vitalità nel bambino non sempre sono legati a maltrattamenti percepibili dall'esterno»¹³⁷.

La pedagogia nera – come era già risultato evidente fin dall'opera pedagogica di rousseauiana – non si identifica solamente con l'uso della violenza fisica, ma anche con un ricco e variegato insieme di metodi psicologici utili al mantenimento del potere sul bambino da parte dell'adulto. Sino a quando questi meccanismi non verranno riconosciuti ed evitati per l'assurdo danno che provocano, la persecuzione del bambino sarà inevitabile.

La posizione di Alice Miller, nel complesso, è dichiaratamente antipedagogica: durante le ricerche condotte sul tema, l'ex psicoanalista fu sempre più persuasa dal fatto che ogni consiglio intorno all'educazione dei bambini rivelasse in realtà, più o meno palesemente, la presenza di molteplici bisogni dell'adulto, il cui soddisfacimento spesso ostacola la corretta crescita del bambino. Tra i vari bisogni riscontrati negli adulti, Miller ne riporta in particolare sette:

1. il bisogno inconscio di trasmettere a qualcun altro le umiliazioni vissute in passato;
2. il bisogno di trovare una valvola di sfogo per gli affetti respinti;
3. il bisogno di possedere un oggetto vivente sempre disponibile e manipolabile;
4. la necessità di mantenere l'autodifesa (vale a dire il bisogno di conservare l'idealizzazione della propria infanzia e dei propri genitori, cercando attraverso la giustezza dei propri principi educativi una conferma di quelli dei genitori);
5. la paura della libertà;
6. la paura del ritorno del rimosso, che si ripresenta nuovamente nel proprio figlio e che ancora una volta si deve combattere, dopo averlo già annientato in sé stessi;
7. e infine la vendetta per le sofferenze patite¹³⁸.

¹³⁷ Miller, *La persecuzione del bambino*, p. 80.

¹³⁸ *Ibidem*, p. 85.

Pur ritenendo che un'educazione basata su menzogne, inganni, prediche morali e ammonimenti sia profondamente dannosa e vada contrastata alla radice, Miller non invita gli educatori a scegliere l'approccio opposto, ossia a lasciare il bambino completamente abbandonato a se stesso, come un selvaggio. L'autrice sottolinea piuttosto l'importanza di un approccio equilibrato: l'educatore deve guidare e accompagnare il minore nella scoperta del mondo e nella formazione morale, senza ricorrere a coercizioni o imposizioni ingannevoli, rispettando la sua autonomia e capacità di giudizio, ma garantendo al contempo la presenza di un orientamento sicuro e consapevole.

Ciò in cui crede fermamente è il bisogno dei più piccoli «di rispetto da parte delle sue persone di riferimento, di tolleranza per i suoi sentimenti, di sensibilità per i suoi bisogni e per le offese che riceve, di onestà da parte dei genitori, la cui stessa libertà – e non le riflessioni educative – provvederà poi a porre al bambino limiti naturali»¹³⁹.

I.3.3 Implicazioni socioculturali: interiorizzazione, trauma, conformismo

Come si è visto, un approccio educativo basato sull'utilizzo di punizioni corporali e psicologiche, umiliazioni, rigidità e manipolazioni di varia natura è tanto razionalizzata e giustificata dagli adulti, quanto nociva per i bambini e per il loro sviluppo psicofisico.

La pedagogia nera, anche quando viene messa in atto in modo involontario dai genitori e dalle altre figure educative di riferimento, fornisce sin da subito delle «false informazioni e opinioni che si trasmettono di generazione in generazione e vengono accolte dai bambini con rispetto, per quanto non soltanto esse siano indimostrate, ma si possa anche provare che sono false»¹⁴⁰. Ciò che il bambino inevitabilmente acquisisce tramite questo falso mezzo contribuisce a porre le basi per la formazione di un *falso sé*¹⁴¹. Naturalmente, alcune di queste false informazioni riguardano la figura dei genitori e il modo corretto in cui il bambino deve porsi nei loro confronti. Uno dei messaggi principali – veicolati da secoli, se non addirittura da

¹³⁹ *Ibidem*.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 51.

¹⁴¹ I processi inconsci scaturiti come conseguenza del complesso sistema di false informazioni ricevute durante l'infanzia pongono le basi per un falso sé. Il falso sé spinge l'individuo ad agire non in base alle proprie emozioni e in base al proprio vero sentire, ma secondo opinioni introiettate da terzi durante l'infanzia. Questa formazione falsa della propria soggettività rimuove e nega la parte autentica del sé e non consente di avere consapevolezza di questo processo, portando l'individuo a ritenere di sentire e desiderare davvero ciò che in realtà non gli appartiene propriamente (cfr. Alice Miller, *Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst* (1979); trad. it. *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé*, Torino, Bollati Boringhieri, 2008).

millenni, di propaganda educativa e religiosa¹⁴² – riguarda il rispetto per le figure genitoriali proprio in quanto tali, prescindendo cioè dalle loro azioni e dal loro atteggiamento.

Il Settecento, dal punto di vista del rapporto tra il bambino e i genitori, rappresenta un indiscutibile momento di regresso, «anche per ciò che concerne l'immagine della donna come madre»¹⁴³, alla quale, a partire da quel momento storico, vennero ricondotti tutti gli errori educativi derivati da un legame fin troppo sentimentale e stretto con la prole. In tale contesto, ciò che primariamente venne criticato dall'Illuminismo fu l'*Affenliebe*¹⁴⁴, ovvero un “amore scimmiesco” e tipicamente materno considerato estremamente dannoso per il bambino, poiché improntato alla mollezza e alla devianza di carattere. Secondo il parere di educatori e pedagogisti di Sette e Ottocento, questo legame affettivo era in netto conflitto con il corretto sviluppo dell'individuo: per loro, «il processo di educazione (civilizzazione) del bambino, passava attraverso la disciplina, il rigore, la repressione, la manipolazione, l'obbedienza»¹⁴⁵ e, per questo, combatterono con forza contro l'attitudine di genitori dal cuore troppo tenero, poiché questo atteggiamento rendeva i bambini soggetti refrattari alla disciplina. In questo modo, «nell'amore in famiglia poteva penetrare il seme dell'odio e l'odio venire dichiarato come amore ancora più grande perché destinato a fare obbedire i figli per il loro bene»¹⁴⁶.

Il bambino, dunque, a cui cominciò ad essere negato un amore tenero e incondizionato sulla base di criteri educativi autoritari, dal punto di vista emotivo e psicologico continuò ad essere visto come un “adulto in miniatura”. Per questa ragione, cominciò ad imporsi la convinzione che il bambino fosse connotato da caratteristiche negative intrinseche, difetto che il genitore, attraverso un più che legittimato esercizio di potere, aveva il dovere di correggere e aggiustare, anche passando attraverso l'umiliazione del corpo e della mente.

Ancora oggi, nonostante molta strada sia già stata percorsa verso un'eliminazione delle pratiche più lampanti e caratteristiche della pedagogia nera, l'atteggiamento più diffuso è quello di ritenere che determinate azioni non producano alcuna conseguenza oggettiva sui comportamenti futuri del soggetto a cui è stata impartita una certa educazione. Detto con altre

¹⁴² Si pensi, ad esempio, al quarto comandamento del Decalogo: Onorare il padre e la madre. Esso si rivolge espressamente ai figli nei rapporti con i genitori e implica solo collateralmente i doveri di questi ultimi verso i primi.

¹⁴³ Lalatta Costerbosa, *Il bambino come nemico*, p. 57.

¹⁴⁴ Il termine tedesco *Affenliebe* deriva da una reinterpretazione di un passo di Plinio Il Vecchio nel quale si osserva come le scimmie femmine mostrino un attaccamento particolarmente intenso nei confronti dei propri cuccioli; secondo il naturalista latino, tale amore materno poteva essere tanto eccessivo da condurre la madre alla morte per il dolore, nel caso di perdita della prole.

¹⁴⁵ Peticari, *Introduzione alla pedagogia nera*, p. 91.

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 92.

parole, vi è una sorta di cecità collettiva riguardo il rapporto di causa-effetto tra la violenza subita durante l'infanzia e l'adolescenza e la violenza messa in atto in età adulta dall'individuo che ne è stato vittima.

Alice Miller, grazie alle sue ricerche lunghe una vita, ha il merito di essere riuscita a mettere in luce la validità di tale collegamento fin troppo spesso messo in ombra, analizzando le biografie e le autobiografie di alcune tra le personalità storiche in questo senso più rilevanti, come ad esempio quella di Adolf Hitler¹⁴⁷. In tale prospettiva, ciò che è importante tenere a mente è che, come sottolinea Miller, tutto quello che succede al bambino nei suoi primi anni di vita si ripercuote inevitabilmente sull'intera società. Se fin da piccoli ci viene insegnato a considerare le punizioni fisiche e psicologiche come normali e necessarie, in età adulta si tenderà ad attuare questa medesima logica e non si avrà alcun problema a collaborare con il sistema punitivo o, come nel caso del *Führer*, addirittura a delinearne i confini. L'individuo che ha interiorizzato e inconsapevolmente normalizzato tali meccanismi, infatti, non troverà grosse resistenze interne: in uno «stato totalitario che è uno specchio della sua educazione, un simile cittadino può anche esercitare ogni sorta di torture e persecuzioni senza provare rimorsi di coscienza. La sua “volontà” si identifica totalmente con quella del regime»¹⁴⁸.

Detto in altri termini e semplificando il quadro teorico, seguendo il ragionamento di Miller si può sostenere che la violenza tenda a generare altra violenza e che il soggetto umiliato, punito, sminuito o percosso difficilmente orienterà il proprio agire verso modalità estranee alla medesima logica della forza e dell'abuso di potere.

Il quinto capitolo de *La persecuzione del bambino* di Miller è interamente dedicato all'analisi dell'infanzia di Adolf Hitler. Indagare le radici dell'odio persecutorio e irrazionale che caratterizzò la personalità storica più oscura del secolo scorso è un lavoro più che mai necessario. L'utilità di questo impegno consiste non tanto nell'analisi del vissuto del dittatore per puro interesse biografico, ma anche e soprattutto nella comprensione delle dinamiche che ne hanno caratterizzato la formazione, per poterle in futuro riconoscere con anticipo e quindi disinnescare. Miller è in disaccordo con la spiegazione psicoanalitica tradizionale che individua

¹⁴⁷ Tra le altre cose, Perticari sottolinea il fatto che l'esempio dell'infanzia di Hitler sia più che efficace per comprendere la struttura della *Schwarze Pädagogik*: «la dittatura comincia sempre da casa. [...] Le sue leggi razziali probabilmente furono la reiterazione del suo dramma infantile nell'ambito dell'esercizio del potere nello stato» (*Ibidem*, p. 148).

¹⁴⁸ Miller, *La persecuzione del bambino*, p. 38.

nell'aggressività espressa dal *Führer* una pulsione di morte¹⁴⁹, preferendo piuttosto spostare l'attenzione sulle violenze da lui patite durante l'infanzia e l'adolescenza. La struttura familiare del giovane Hitler viene dall'autrice descritta come una sorta di regime totalitario a livello domestico. Alois, il padre, deteneva sulla moglie e sui figli un potere quasi assoluto: i figli, in particolare, erano del tutto assoggettati alla sua persona, venendo da lui umiliati e subendo spesso violenze sia di natura fisica che psicologica. Il padre di Hitler pretendeva obbedienza assoluta, era collerico, estremamente rigido e anaffettivo. Se fosse stata sfidata la sua autorità, sarebbe stato capace di infierire pesantemente, sia sui figli che sulla moglie Klara.

Lo storico statunitense John Toland, in *Adolf Hitler: The Definitive Biography*, riporta alcuni episodi piuttosto forti che testimoniano la tirannia di Alois Hitler, il suo essere assai incline alla violenza e il dato centrale che questa, se reale, «must have made an indelebile impression on Adolf»¹⁵⁰. Su queste basi, Miller individua uno stretto collegamento: «il bambino un tempo perseguitato diventa lui stesso persecutore» veicolando l'odio, l'aggressività e le altre pulsioni negative provate e maturate fin dall'infanzia su altri *oggetti*¹⁵¹. Lo studio condotto dall'ex psicanalista mette in luce i risvolti aberranti di un'educazione improntata alla sola obbedienza e all'uso della forza bruta. Giungendo alla medesima conclusione di Hannah Arendt, Miller pare proporre come unica alternativa possibile e positiva il rispetto della libertà dell'infanzia: «rispettare l'infanzia, per le due pensatrici, significa entrare in comunicazione, costruire un rapporto di scambio con l'altro, tra l'adulto e il bambino, un rapporto che non sia di mera soggezione e dominazione»¹⁵².

Dall'analisi condotta sul passato del dittatore, il dato che emerge con assoluta chiarezza è l'influenza negativa esercitata dal genitore sul figlio. Nel processo di formazione affettiva e relazionale di un individuo, come più volte è stato sottolineato, la genitorialità rappresenta un elemento imprescindibile. Un bambino *ascoltato*¹⁵³, rispettato, amato e soddisfatto nei suoi

¹⁴⁹ Negli ultimi scritti, in particolare in *Al di là del principio di piacere* pubblicato nel 1920, Freud divide le pulsioni umane in due categorie considerate innate: *Ἔρως* e *θάνατος*. La prima categoria racchiude le pulsioni che tendono a conservare e a unire: esse sono definite erotiche o sessuali. La seconda categoria raggruppa invece le pulsioni che tendono a distruggere e a uccidere: esse sono definite aggressive o distruttive. Secondo Freud nella lotta continua tra queste due categorie pulsionali viene condensata l'intera storia del genere umano.

¹⁵⁰ John Toland, *Adolf Hitler: The Definitive Biography*, New York, Doubleday, 1976, p. 9.

¹⁵¹ Sebbene il popolo ebraico rappresentasse il capro espiatorio per eccellenza dell'ideologia nazista, sarebbe riduttivo circoscrivere a questa sola categoria umana l'oggetto del suo odio. Più propriamente, tale ostilità era rivolta contro tutti coloro che venivano percepiti come “diversi” – per orientamento sessuale, condizione fisica o mentale – o come elementi deboli e politicamente indesiderabili per il regime.

¹⁵² Lalatta Costerbosa, *I diritti dei bambini come priorità*, p. 153.

¹⁵³ Cfr. Alice Miller, *Du sollst nicht merken: Die Realität der Kindheit und die Dogmen der Psychoanalyse* (1989); trad. it. *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico*, Torino, Bollati Boringhieri, 2010.

bisogni primari, in futuro diventerà un adulto equilibrato, in grado di amare e di fare scelte di vita consapevoli e in armonia con la propria vita interiore. Affinché lo sviluppo psicofisico di un individuo porti a questi traguardi, è strettamente necessario che nei primi anni di vita si instauri un sano rapporto tra il bambino e la madre, intendendo con tale termine «la persona di riferimento più importante per il bambino nel suo primo anno di vita»¹⁵⁴, senza distinzione di genere. In relazione a tale aspetto, Miller riflette sulla situazione sociale a lei contemporanea con riferimento alla distribuzione dei ruoli genitoriali:

negli ultimi decenni è aumentato sempre di più il numero dei padri che assumono anche le funzioni materne positive e che sono capaci di dimostrare al bambino tenerezza, calore e immedesimazione nei suoi bisogni. Al contrario che ai tempi della famiglia patriarcale, oggi ci troviamo in una fase di sano sperimentalismo riguardo ai ruoli sessuali e in tale stadio mi è difficile parlare dei “ruoli sociali” di padre o madre senza incorrere in categorie normative ormai superate. Posso quindi soltanto affermare che ogni bambino piccolo ha bisogno della compagnia di una persona (non ha importanza se si tratti del padre o della madre) che capisca i suoi sentimenti e che non sia autoritaria nei suoi confronti¹⁵⁵.

Chiarito cosa si debba intendere secondo Alice Miller con il termine “madre”, è necessario soffermarsi sul fatto che i bambini, da questa loro figura di riferimento individuata come primaria, hanno assoluto bisogno di essere guardati, ascoltati, compresi e rispettati.

Queste basilari azioni rientrano nel concetto di “madre sufficientemente buona” teorizzato dal pediatra e psicoanalista britannico Donald Winnicott. Grazie alla sua attività lavorativa, Winnicott ebbe l’opportunità di analizzare attentamente lo sviluppo nei primi mesi di vita del bambino e il suo rapporto speciale con la madre¹⁵⁶. Secondo il medico, il bambino affronta un percorso caratterizzato da un progressivo incontro con la realtà in modo autonomo e indipendente; in questo percorso, il compito della madre è quello di offrire gli strumenti necessari per supportare questa naturale progressione all’autonomia, e non quello di allontanarsi. Winnicott sostiene inoltre che, alla nascita, il bambino non esiste come individuo,

¹⁵⁴ Miller, *La persecuzione del bambino*, p. 8.

¹⁵⁵ *Ibidem*.

¹⁵⁶ Tra le opere più rilevanti si ricordano: Donald W. Winnicott, *Through Paediatrics to Psycho-Analysis. Collected Papers* (1958); trad. it. *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Firenze, Martinelli, 1975; *Playing and Reality* (1971); trad. it. *Gioco e realtà*, Roma, Armando Editore, 1974; *Deprivation and Delinquency* (1984); trad. it. *Il bambino deprivato: le origini della tendenza antisociale*, Milano, Raffaello Cortina Editori, 1986.

bensi come membro di una coppia; nel corso del tempo la “fusione” con la madre comincia a sfumare e lentamente inizia a comprendere l’esistenza di un mondo esterno.

Durante questo passaggio, ci si avvale spesso di quello viene definito *oggetto transizionale*, ovvero un oggetto di accompagnamento utile al bambino nel distacco dalla madre, che si inserisce nel loro rapporto, ma che non lo mette in discussione. L’utilizzo che il bambino fa del suo oggetto transizionale, per Winnicott, rappresenta il primo uso di un simbolo e la sua prima esperienza di gioco: il gioco nasce dal rapporto di fiducia del bambino nei confronti della madre, dà origine alla idea del magico e pone le basi per la formazione autentica del sé. Affinché tale procedimento avvenga positivamente, è essenziale che la madre trasmetta al figlio di percepirlo nella sua unicità, infondendo in lui senso di sicurezza e fiducia¹⁵⁷.

Quando la madre non è in grado di mettere in atto queste modalità, focalizzandosi di fatto sul soddisfacimento dei propri bisogni personali a scapito di quelli del bambino, quello che si viene a formare sarà un falso adattamento e di conseguenza si avrà un sé non autentico. La fenomenologia di ciò che tradizionalmente in psicoanalisi viene definito come “disturbo narcisistico della personalità”, secondo Miller trova una più compiuta definizione nell’adattamento del bambino di fronte all’impossibilità di vivere in modo salutare sentimenti come la gelosia, l’invidia, la collera e la paura. Un bambino, infatti, può vivere tali sentimenti in modo compiuto solo in presenza di una figura di riferimento che lo accetta e lo comprende apertamente. In caso contrario, egli tenderà a reprimerli e a negarli e, una volta divenuto adulto, tenderà a creare situazioni in cui far riemergere tali sentimenti soffocati, senza tuttavia rendersene conto.

Ciò che Winnicott definisce *falso sé*, secondo Miller altro non è se non l’adattamento dell’infante ai bisogni parentali: i genitori, in questo processo, trovano nel falso sé del bambino la conferma delle loro azioni – che già in partenza, anche nel caso di pedagogia nera, sono da loro ritenute positive – e il bambino, privo di una propria struttura indipendente, si affida completamente ai genitori e alla loro autorità. Il meccanismo che viene a delinearsi, oltre ad impedire al bambino di separarsi in modo salutare dai genitori – cosa che nella vita adulta talvolta si traduce nell’incapacità di stare soli e nella dipendenza affettiva verso le figure di riferimento – produce un esito disastroso nella relazione, ovvero il fatto che il bambino viene amato solo se mantiene il *falso sé*.

¹⁵⁷ Cfr. Donald W. Winnicott, *The Theory of the Power Infant Relationship: Further Remarks*, in «International Journal of Psychoanalysis», 41, 1960, pp. 585-595.

In età adulta, questo falso sé può manifestarsi in due modi principali: attraverso la *grandiosità manifesta* e attraverso la *depressione*. Nel primo caso, in cui è costantemente in agguato la depressione, la grandiosità rappresenta la difesa contro il dolore per il senso di vacuità e la perdita di se stessi, derivante dal rinnegamento della realtà di cui si è stati protagonisti durante l'infanzia; l'individuo grandioso non è mai realmente libero, perché dipende dal costante confronto con terzi e dall'approvazione degli altri. Per quanto riguarda il secondo caso, Miller afferma che talvolta la depressione può scaturire da una “caduta” della grandiosità e che il soggetto può trovarsi a vivere fasi di alternanza tra grandiosità e depressione. La depressione, in questo contesto, si manifesta come lutto per ciò che si è perduto durante l'infanzia e può essere intesa come il segnale lampante della perdita del sé¹⁵⁸.

Il lavoro psicoanalitico ha più volte mostrato come la rimozione delle sofferenze patite durante l'infanzia non produca effetti negativi soltanto sulla vita del singolo individuo, ma finisca per incidere profondamente sull'intero tessuto sociale. Tra le conseguenze più rilevanti di questo meccanismo rientra il perdurare di numerosi tabù radicati nell'immaginario collettivo. Tali tabù, come osserva Peticari, risultano particolarmente dannosi in quanto rappresentano una delle principali ragioni della difficoltà comunicativa che circonda le esperienze traumatiche vissute da bambini e adolescenti. La zona di oscurità in cui tali esperienze vengono confinate – una zona che troppo spesso coincide con lo spazio domestico – non solo contribuisce a imporre alle vittime il silenzio, ma rafforza l'idea che dinamiche ritenute intime siano per ciò stesso sottratte allo sguardo pubblico e a ogni possibilità di intervento esterno.

L'opacità strutturale che caratterizza queste forme di violenza, spesso mascherate e difficilmente riconoscibili per ciò che realmente sono, costituisce una delle principali ragioni per cui la difesa dei diritti di bambini e adolescenti non può essere relegata a una dimensione meramente privata o emergenziale, ma deve assumere lo statuto di priorità politica e giuridica inderogabile.

¹⁵⁸ Cfr. Miller, *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé*.

Capitolo II. Contesti, modelli pedagogici e narrative culturali

Comprendere il quadro storico e sociale dell'età vittoriana non rappresenta un esercizio di ricostruzione cronologica fine a se stesso, ma costituisce un passaggio cruciale per indagare le radici di un modello educativo e culturale che, proprio in questo periodo, cominciò ad assumere forme specifiche e particolarmente pervasive. L'indagine proposta nel presente capitolo si inserisce all'interno di un approccio genealogico-critico volto a mettere in luce le modalità attraverso cui le pratiche educative, le rappresentazioni culturali e le forme di controllo simbolico hanno contribuito alla costruzione sociale dell'infanzia come oggetto di dominio, marginalizzazione e negazione della soggettività.

In questa prospettiva, la violenza educativa viene intesa non solo come violenza fisica, ma anche come violenza simbolica, disciplinare e culturale¹⁵⁹, ovvero come l'insieme di pratiche e rappresentazioni che mirano a subordinare l'infanzia – in special modo quella delle classi subalterne – tanto nei contesti metropolitani quanto in quelli coloniali. La negazione dell'età bambina si configura così come un dispositivo storico di potere che, attraverso la repressione dell'autonomia, l'imposizione di modelli comportamentali rigidi e la cancellazione dell'alterità, contribuisce a riprodurre gerarchie sociali e culturali funzionali al mantenimento dell'ordine esistente che, nei decenni successivi alla Rivoluzione Industriale, veniva percepito come un'esigenza imprescindibile per la collettività e ricercato con spirito ossessivo. Garantire ordine e stabilità significava, infatti, consolidare non soltanto l'economia imperiale e il suo tessuto produttivo, ma anche le fondamenta morali e religiose che ne erano alla base.

Analizzare il contesto vittoriano permette dunque di far emergere il legame profondo tra le logiche di potere – economiche, sociali, religiose e coloniali – e le pratiche educative. L'ascesa del capitalismo industriale e l'etica utilitarista determinarono una concezione dell'infanzia come forza-lavoro potenziale da disciplinare e ottimizzare; la morale protestante e le istanze religiose contribuirono a giustificare il rigore e il sacrificio come strumenti di crescita e redenzione; il colonialismo e il razzismo alimentarono un immaginario di superiorità britannica che trovava nelle scuole e nei modelli educativi un potente veicolo di interiorizzazione e riproduzione. In questo intreccio, la violenza nei confronti dell'infanzia appare funzionale non

¹⁵⁹ Si adotta, dunque, una prospettiva analitica che integra e mette in dialogo i contributi teorici di Pierre Bourdieu, Michel Foucault e Edward W. Said.

solo alla riproduzione delle disuguaglianze interne, ma anche al consolidamento del dominio imperiale e del senso di supremazia culturale ed etnica della società inglese.

Dal punto di vista strutturale, il capitolo si articola lungo tre assi principali: l'analisi storica del contesto preso in esame, lo studio dei modelli educativi e delle teorie pedagogiche più significative che hanno influenzato l'età vittoriana o sono sorte in tale periodo, e l'esplorazione delle narrative culturali e dell'immaginario collettivo dell'infanzia, con particolare attenzione alle dinamiche di interiorizzazione della disciplina e alla costruzione di un ethos funzionale alle esigenze della società vittoriana.

II.1 L'era vittoriana. Un quadro storico e sociale

Il regno della regina Vittoria, compreso tra il 1837 e il 1901, è comunemente considerato il cuore dell'età vittoriana. Tuttavia, numerosi studiosi hanno sottolineato come questa delimitazione temporale sia più ristretta rispetto al reale significato storico e culturale del periodo. In questa ricerca si adotta quindi una cornice cronologica più ampia, in linea con l'impostazione di storici come Jeremy Black, Eric Hobsbawm e David Blackbourn, secondo i quali la delimitazione delle epoche non può essere ricondotta esclusivamente alla successione dei regni monarchici in senso stretto, ma va compresa alla luce dei processi sociali, economici e politici che ne determinano la fisionomia storica.

L'arco temporale qui considerato, che va dal 1832 al 1914, risponde a un'esigenza teorica ben precisa, ovvero quella di indagare le pratiche educative, i dispositivi di controllo e le rappresentazioni dell'infanzia nella loro continuità storica, superando i limiti del regno monarchico e abbracciando la durata ideologica e istituzionale del paradigma vittoriano. Il 1832, anno della prima riforma elettorale britannica, il *Representation of the People Act (First Reform Act)*¹⁶⁰, segna l'inizio di un periodo di profonde trasformazioni sociali, politiche ed economiche che influirono direttamente sulla definizione delle categorie di classe, genere, infanzia e devianza. In questo contesto si consolidano le principali retoriche morali e pedagogiche dell'intero secolo: tra le altre, la nascita delle *ragged schools*, la diffusione del sistema monitoriale, il rafforzarsi dell'etica protestante del lavoro e l'elaborazione dell'ideologia dell'infanzia "da redimere".

Analogamente, il 1914, anno di inizio della Prima guerra mondiale, segnò in modo più evidente della morte della sovrana la disgregazione simbolica di un intero paradigma. Le certezze morali, disciplinari ed educative che avevano sostenuto l'Impero fino a quel momento cominciarono a incrinarsi proprio con lo scoppio del conflitto, aprendo nuove possibilità di riflessione intorno all'infanzia, alla soggettività e alle dinamiche di potere. Ampliando la periodizzazione, è possibile restituire continuità storica e profondità genealogica ai processi pedagogici e simbolici che non nascono con Vittoria né si esauriscono con la sua morte, ma configurano un regime educativo complesso e duraturo, il cui lascito – spesso trascurato o rimosso – si estende ben oltre i confini della periodizzazione canonica.

¹⁶⁰ *Representation of the People Act (First Reform Act)*, 2 & 3 Will. 4. c. 45, 7 giugno 1832, Parliament of the United Kingdom.

Come è noto, il periodo vittoriano fu caratterizzato da profonde trasformazioni economiche, sociali, culturali e politiche, che segnarono l'apice della potenza britannica a livello globale¹⁶¹. Il Regno Unito consolidò il proprio primato economico e politico sperimentando parallelamente un'espansione culturale e scientifica senza precedenti, accompagnata da una retorica di progresso e civiltà volta a legittimare la supremazia inglese.

Dietro questa immagine trionfale si celavano, tuttavia, drammatiche contraddizioni. L'industrializzazione, pur introducendo innovazioni tecnologiche e nuove forme di organizzazione del lavoro, generò marginalizzazioni delle classi operaie e peggiorò drasticamente le condizioni di vita di ampi settori della popolazione urbana e rurale. L'imperialismo, poi, estese l'influenza britannica a livello globale, ma lo fece attraverso logiche di dominio e sfruttamento, fondate su ideologie razziste e su una presunta missione civilizzatrice che alimentava il senso di superiorità morale ed etnica dell'Inghilterra. Parallelamente, le rivoluzioni scientifiche e filosofiche, pur aprendo prospettive di conoscenza e progresso tecnologico, furono spesso strumentalizzate per giustificare le disuguaglianze sociali, di genere e di razza, presentando come naturali e oggettivi rapporti di gerarchia e potere che in realtà erano storicamente e culturalmente costruiti. Le conquiste materiali e culturali del periodo convivono quindi con profonde tensioni sociali e morali, rivelando un contrasto costante tra retorica del progresso e realtà delle disuguaglianze.

In questo contesto, il sistema educativo assunse un ruolo profondamente ambivalente. Se, da un lato, veniva celebrato come strumento di alfabetizzazione e di progresso civile, capace di fornire conoscenze e competenze fondamentali per l'integrazione dei cittadini nella vita sociale e civica; dall'altro, si configurava come un potente dispositivo di disciplinamento sociale, volto a riprodurre i valori dominanti, le credenze religiose e le strutture di potere della società vittoriana. La scuola, attraverso regole rigorose, esercizi di controllo del corpo, orari serrati e sistemi di ricompensa e punizione, educava all'obbedienza e alla puntualità, instillando un'etica della produttività e della sottomissione che rispecchiava quella del lavoro industriale.

Come osserva Marx ne *Il Capitale*, la fabbrica moderna non si limitava a trasformare i processi produttivi, ma ridefiniva la stessa struttura della soggettività, imponendo un nuovo regime di tempo, corpo e disciplina finalizzato alla valorizzazione del capitale. L'educazione vittoriana, in questo senso, costituiva una proiezione simbolica di tale logica: il bambino veniva

¹⁶¹ N. A. Wilson, *The Victorians*, London, Hutchinson, 2002.

formato secondo gli stessi principi di ordine, obbedienza e rendimento richiesti al lavoratore industriale, diventando parte integrante di un sistema sociale e produttivo più ampio.

II.1.1 Rivoluzione Industriale e trasformazioni sociali

I wander thro' each charter'd street,
Near where the charter'd Thames does flow.
And mark in every face I meet
Marks of weakness, marks of woe.

In every cry of every Man,
In every Infants cry of fear,
In every voice: in every ban,
The mind-forg'd manacles I hear.

How the Chimney-sweepers cry
Every blackning Church appalls,
And the hapless Soldiers sigh
Runs in blood down Palace walls.

But most thro' midnight streets I hear
How the youthful Harlots curse
Blasts the new-born Infants tear
And blights with plagues the Marriage hearse.

William Blake, *London*

La Rivoluzione Industriale, avviata tra la fine del XVIII e l'inizio del XIX secolo, ridefinì radicalmente il tessuto economico e sociale britannico. Le città industriali si espansero a un ritmo vertiginoso, raddoppiando in pochi decenni la popolazione urbana¹⁶², mentre i nuovi processi produttivi trasformarono i tradizionali rapporti di lavoro, segnando la transizione da una società agricola, ancora legata a ritmi naturali e modelli comunitari, a una civiltà industriale fondata sulla fabbrica, sull'efficienza e sulla razionalizzazione del tempo. Nel corso del XIX

¹⁶² Sir Charles Alexander Petrie, *The Victorians*, London, Eyre and Spottiswoode, 1960, p. 13.

secolo, a questa trasformazione strutturale si accompagnarono inoltre sia una progressiva estensione del suffragio¹⁶³ che un'accelerazione dei processi di modernizzazione istituzionale.

Almeno sul piano della rappresentazione pubblica, l'età vittoriana fu percepita – anche per queste ragioni – come un periodo di straordinaria prosperità, durante il quale Londra si affermò come centro finanziario dell'Impero¹⁶⁴. Tale immagine trovò una consacrazione simbolica nella Grande Esposizione del 1851, che celebrava i traguardi dell'industria e del commercio britannici elevandoli a paradigma di progresso universale.

La crescente opulenza dell'epoca trovava espressione in diversi indicatori: tra il 1850 e il 1900, l'introduzione dell'istruzione obbligatoria portò un aumento considerevole degli studenti effettivamente registrati¹⁶⁵, mentre nelle case borghesi il ricorso sistematico al personale di servizio divenne un vero e proprio *status symbol*. Infatti, se a Londra, nel 1851, una famiglia della classe media impiegava in media 1,8 domestici, entro il 1871, la cifra risultava superiore al 35%, con un incremento ancora più netto del personale dedicato alla cura dei bambini, la cui presenza arrivò persino a raddoppiare nello stesso arco temporale¹⁶⁶.

Questa apparente prosperità, tuttavia, si costruiva sullo sfondo di persistenti squilibri sociali e conviveva con condizioni di povertà drammatiche. Le stime del 1851 indicavano che, nella capitale, solo un abitante su venticinque apparteneva all'alta borghesia, mentre ben venti su venticinque risultavano appartenere alle classi inferiori, molti dei quali versavano in condizioni di estrema indigenza. Nonostante l'espansione economica e l'ampliamento progressivo dei diritti politici, la società vittoriana rimaneva strutturalmente attraversata da profonde disuguaglianze, rese ancora più evidenti dalla durezza delle condizioni materiali in cui versavano le classi popolari, prime vittime dei processi di industrializzazione.

Salari bassissimi, turni di lavoro estenuanti che potevano estendersi fino a sedici ore al giorno, ambienti insalubri e assenza pressoché totale di misure di tutela sanitaria o contrattuale

¹⁶³ George Malcolm Young, *Victorian England: Portrait of an Age*, Oxford, Oxford University Press, 1967, pp. 149-150; David Thomson, *England in the Nineteenth Century, 1815-1914*, Baltimore, Pelican Books, 1950, pp. 11-12; John W. Derry, *A Short History of Nineteenth-Century England, 1793-1868*, New York, New American Library, 1963, pp. 12-14; Walter E. Houghton, *The Victorian Frame of Mind, 1830-1870*, New Haven, Yale University Press, 1957, p. 4.

¹⁶⁴ François Bedarida, *A Social History of England, 1851-1975*, London, Methuen, 1979, p. 24 e p. 101; Petrie, *The Victorians*, p. 18.

¹⁶⁵ Brian R. Mitchell, *European Historical Statistics, 1750-1970*, London, Macmillan, 1975, p. 752 e p. 759; Bedarida, *A Social History of England*, pp. 153-158.

¹⁶⁶ Theresa McBride, *As the Twig is Bent: The Victorian Nanny*, in Anthony S. Wohl (ed.), *The Victorian Family. Structure and Stresses*, London, Croom Helm, 1978, pp. 44-58: p. 45 e p. 53; Bedarida, *A Social History of England*, p. 49 e p. 48.

caratterizzavano la quotidianità operaia¹⁶⁷, aggravata ulteriormente da condizioni abitative precarie. I quartieri operai, spesso sovraffollati e privi di adeguati servizi igienici, erano infatti terreno fertile per la diffusione di epidemie e focolai di malattie infettive, oltre che luoghi di generalizzato malcontento sociale.

A rendere ancora più inquietante il quadro, come si vedrà nel dettaglio più avanti, vi era la questione dello sfruttamento del lavoro minorile. Bambini di appena cinque o sei anni venivano regolarmente impiegati nelle miniere come *trappers*, addetti all'apertura e chiusura delle porte di ventilazione, o nelle fabbriche tessili come *scavengers*, incaricati della pulizia dei macchinari in funzione, spesso in condizioni estremamente pericolose. Le testimonianze coeve riportano turni di dodici o persino quattordici ore per i piccoli operai esposti quotidianamente al rischio di mutilazioni, gravi incidenti o deformazioni fisiche permanenti dovute alla fatica e alle posture forzate mantenute per ore.

Il dibattito pubblico sulle condizioni della classe lavoratrice divise profondamente l'opinione vittoriana: da un lato, i sostenitori del sistema industriale rivendicavano la necessità di una severa “disciplina del lavoro” come fondamento irrinunciabile del progresso economico nazionale; dall'altro, riformatori come Lord Shaftesbury denunciarono apertamente tali pratiche come forme di sfruttamento inaccettabile, incompatibili con i principi cristiani, la dignità dell'essere umano e gli ideali stessi della civiltà britannica. I primi tentativi di regolamentazione – tra cui il *Factory Act* del 1833¹⁶⁸ e il *Mines Act* del 1842¹⁶⁹ – introdussero alcune limitazioni allo sfruttamento, ma non riuscirono ad alterare la logica produttivista sottesa al sistema, che continuava a considerare i lavoratori, e in particolare i bambini e le bambine, alla stregua di componenti sacrificabili dell'ingranaggio industriale.

La critica marxiana alla Rivoluzione Industriale mette in evidenza come la riduzione del lavoratore – e, in particolare, del bambino – a mera forza-lavoro rappresenti il punto di massima alienazione del soggetto: la fabbrica vittoriana divenne in fretta il laboratorio di un nuovo tipo umano, modellato secondo i principi dell'utilitarismo e dell'efficienza economica. E la disciplina industriale, interiorizzata precocemente attraverso la scuola e la famiglia, finì per costituire una forma di pedagogia implicita del capitale, ovvero un'educazione alla docilità, alla pazienza e alla rinuncia, elementi centrali per la riproduzione dei rapporti di produzione.

¹⁶⁷ Friedrich Engels, *Die Lage der arbeitenden Klasse in England* (1845); trad. it. *La situazione della classe operaia in Inghilterra*, Roma, Editori Riuniti, 1978.

¹⁶⁸ *Factory Act (Althorp's Act)*, 3 & 4 Will. 4. c. 103, 29 agosto 1833, Parliament of the United Kingdom.

¹⁶⁹ *Mines and Collieries Act (Mines Act)*, 5 & 6 Vict. c. 99, 10 agosto 1842, Parliament of the United Kingdom.

Un rapporto governativo del 1878 stimava che il numero delle persone indigenti ufficialmente registrate ammontasse al 3,3% della popolazione londinese; tuttavia, un'indagine più dettagliata condotta in modo indipendente alcuni anni più tardi da Charles Booth restituì un'immagine ben più inquietante della reale estensione della povertà nella capitale vittoriana¹⁷⁰. Nel 1889, Booth, insieme a un gruppo di ricercatori, avviò un'indagine sistematica sulle condizioni sociali di Londra, articolando la popolazione indigente in tre categorie distinte: i “poveri” (*the poor*), i “molto poveri” (*the very poor*) e i “miserabili” (*the lowest*). Ciascun gruppo fu descritto con meticolosa attenzione. I primi includevano individui il cui reddito, pur regolare, risultava insufficiente a garantire la sussistenza minima; i secondi conducevano un'esistenza precaria e intermittente, segnata da un'indigenza strutturale e da un'economia di pura sopravvivenza; i terzi, infine, rappresentavano i cosiddetti “elementi indesiderabili” della società, ovvero i disoccupati cronici, gli emarginati e i piccoli criminali¹⁷¹.

In questo scenario polarizzato, tra l'opulenza crescente di una minoranza e le difficoltà croniche di una larga fascia di popolazione, si collocava la classe media, una categoria socialmente mobile, «amorphous and nebulous»¹⁷², in costante espansione. Composta da individui in genere istruiti e impiegati in professioni autonome o semi-dirigenziali, la classe media si distingueva per l'adesione ai valori della *Low Church*, per una rigorosa etica del lavoro e per un ideale di rispettabilità morale che ne definiva tanto l'identità collettiva quanto le strategie di distinzione sociale. Secondo lo storico François Bédarida, nel 1851 la classe media costituiva oltre un sesto della popolazione inglese. Analizzando i dati demografici relativi al

¹⁷⁰ Charles Booth, *Descriptive Map of London poverty*, 1889. Il rilevamento cartografico di Booth venne utilizzato come illustrazione all'interno del suo studio di due anni successivo, *Labor and Life of the People. Volume II: London Continued*, London-Edinburgh, Williams and Norgate, 1891.

¹⁷¹ Le proporzioni emerse dallo studio risultarono particolarmente allarmanti. A Londra, i “miserabili” rappresentavano lo 0,9% della popolazione, i “molto poveri” il 7,5% e i “poveri” il 22,3%. Complessivamente, quindi, quasi un terzo degli abitanti della metropoli, precisamente il 30,7%, viveva in condizioni di povertà più o meno estrema. Nella seconda metà del secolo si registrò, tuttavia, un'evoluzione significativa dei livelli salariali; tale miglioramento fu rafforzato dall'andamento dei prezzi al dettaglio: dopo un aumento del 13% tra il 1850 e il 1870, i prezzi crollarono del 22% nel ventennio successivo (Brian R. Mitchell (ed.), *Abstract of British Historical Statistics*, Cambridge, Cambridge University, 1962, pp. 343-345). Il potere d'acquisto dei lavoratori, quindi, risultò sensibilmente accresciuto, almeno per coloro che erano stabilmente occupati. Eppure, come evidenziava la stessa indagine di Booth, la povertà restava una realtà strutturale e tutt'altro che marginale. Le tabelle dei *British Historical Statistics* di Mitchell permettono di delineare un quadro più sfumato delle condizioni economiche: se, da un lato, i salari e i consumi continuavano a migliorare, dall'altro, cresceva anche il numero delle persone inoccupate. Questa categoria comprendeva soggetti molto eterogenei, tra cui proprietari terrieri, studenti, pensionati della marina, mogli e vedove. Occorre quindi interpretare con cautela i dati, ma resta il fatto che tra il 1851 e il 1911 il numero degli inoccupati aumentò di oltre il 115% (*Ibidem*, pp. 59-60), confermando la persistente fragilità dell'occupazione e le profonde disuguaglianze nella distribuzione del benessere nella società vittoriana.

¹⁷² Ann Trugman Ackerman, *Victorian Ideology and British Children's Literature*, Denton (Texas), North Texas State University, 1984, p. 22.

periodo compreso tra il 1848-1853 e il 1868-1873, Bédarida evidenziò come, a fronte di una crescita del 25% della popolazione complessiva, la classe media avesse conosciuto un'espansione del 70%¹⁷³, a testimonianza di un'ascesa sociale rapida e significativa.

La nuova classe media appariva, nelle parole di un osservatore coevo, «almost painfully moral, or at least determined to appear so»¹⁷⁴. Rispettabilità e ricchezza erano percepite come interconnesse, ma non sovrapponibili: il denaro, da solo, non garantiva lo status di individuo rispettabile. Il cambiamento fu determinato, almeno in parte, dall'irruzione nella sfera sociale di nuovi soggetti borghesi che, pur detentori di ingenti risorse economiche, non appartenevano alla tradizionale aristocrazia fondiaria. Se un tempo la ricchezza era associata a lignaggi consolidati, ora veniva progressivamente riconfigurata come indice di successo individuale.

In questo contesto, l'ideale del “gentleman”, storicamente associato alla nobiltà, fu risemantizzato dalla borghesia inglese come criterio di condotta morale: essere un gentiluomo implicava non soltanto mostrare un comportamento decoroso, ma anche un *habitus* mentale improntato alla raffinatezza e alla rettitudine morale. La classe media adottò tale modello e ne amplificò il valore simbolico, appropriandosi dei codici comportamentali dell'élite nobiliare per legittimare la propria posizione e marcare la distanza dalle classi inferiori. I criteri tradizionalmente utilizzati dall'aristocrazia per definire la rispettabilità – nascita, patrimonio, modi raffinati e adesione a un ideale astratto di superiorità – vennero gradualmente reinterpretati dalla borghesia, che si inserì anche negli ambiti più sfuggenti e immateriali del prestigio sociale. Così, il concetto di “gentiluomo” si trasformò in un'icona borghese, divenendo un vero e proprio modello normativo¹⁷⁵. Essere un gentiluomo, nella visione vittoriana, significava incarnare un insieme di virtù morali, economiche e religiose che costituivano l'orizzonte di senso della rispettabilità borghese. Proprio questa rispettabilità – con i suoi paradossi, le sue contraddizioni tra fede, ricchezza e natura umana – fu uno degli assi portanti e parallelamente uno dei nodi irrisolti del periodo¹⁷⁶.

L'arco temporale compreso tra il 1850 e il 1914, in cui si videro le vecchie alleanze aristocratiche lasciare progressivamente spazio alla nascita di una moderna struttura partitica,

¹⁷³ Bedarida, *A Social History of England*, p. 48, p. 53 e pp. 48-56; si veda anche Gerald B. Kauvar, Gerald C. Sorenson (eds.), *The Victorian Mind: An Anthology*, New York, Putnam's Sons, 1969, p. 75; Geoffery Best, *Mid Victorian Britain. 1851-1875*, New York, Schocken Books, 1972, pp. 80-84.

¹⁷⁴ James Laver, *Victorian Vista*, Boston, Houghton, Mifflin, 1955, p. 21.

¹⁷⁵ Ackerman, *Victorian Ideology and British Children's Literature*, pp. 21-23.

¹⁷⁶ Petrie, *The Victorians*, p. 27; Cyril Pearl, *Girl With The Swansdown Seat*, New York, Bobbs-Merrill, 1955, p. 10, p. 81, p. 234; Houghton, *Victorian Frame of Mind*, p. 184.

fu attraversato da profondi mutamenti del sistema politico. Una serie di riforme contribuì ad avvicinare il sistema britannico a una forma di rappresentanza più democratica. Il *Second Reform Act* del 1867, ad esempio, eliminò molti *rotten boroughs* – piccoli collegi elettorali a rappresentanza sproporzionata –, introdusse un requisito uniforme per il diritto di voto e ampliò il suffragio maschile, aprendo con la dichiarazione: «every man shall [...] be entitled to be registered as a voter»¹⁷⁷. Nel 1872, il *Ballot Act* introdusse il voto segreto, mentre i *Corrupt and Illegal Practices Acts* del 1854 e del 1883 misero al bando l'acquisto di voti e fissarono limiti di spesa per le campagne, prevedendo pene per i trasgressori, misure che non solo ampliarono la base elettorale, ma contribuirono anche a legittimare e proteggere il processo democratico¹⁷⁸.

Un passaggio decisivo si ebbe con il *Third Reform Act* del 1884, che estese ulteriormente il diritto di voto ai lavoratori maschi, sia in città che in campagna, purché proprietari o affittuari di un'abitazione o titolari di un conto di risparmio di un determinato valore¹⁷⁹. La riforma fu immediatamente accompagnata dal *Redistribution of Seats Act* del 1885, che ridisegnò in modo più equo la mappa della rappresentanza parlamentare, eliminando numerosi *rotten boroughs* e concedendo maggiore peso politico alle grandi città industriali. In tal modo i vecchi collegi di *boroughs* e *counties* cessarono di essere il perno del sistema elettorale, segnando il passaggio verso una rappresentanza più proporzionata alla composizione demografica del paese.

L'ultimo tassello di questo processo fu il *Parliament Act* del 1911¹⁸⁰, che ridusse significativamente il potere della Camera dei Lord a favore della Camera dei Comuni, completando la transizione da un sistema di rappresentanza oligarchico a una forma più compiuta – seppur ancora imperfetta – di democrazia parlamentare¹⁸¹. Il restringimento del potere dell'élite terriera, la correzione delle distorsioni elettorali e l'attenuazione dei requisiti patrimoniali trasformarono progressivamente il paesaggio politico vittoriano.

Parallelamente, seppur con maggiore lentezza e tra resistenze ideologiche profonde, si sviluppò anche un dibattito sul ruolo delle donne nella sfera pubblica. Già negli anni Sessanta

¹⁷⁷ *Representation of the People Act (Second Reform Act)*, 30 & 31 Vict. c. 102, 15 agosto 1867, Parliament of the United Kingdom.

¹⁷⁸ *Ballot Act*, 35 & 36 Vict. c. 33, 18 luglio 1872, Parliament of the United Kingdom; *Corrupt and Illegal Practices Act*, 17 and 18 Vict., c. 102, 10 agosto 1854, Parliament of the United Kingdom; *Corrupt and Illegal Practices Act*, 46 and 47 Vict., c. 51, 25 agosto 1883, Parliament of the United Kingdom; *Representation of the People Act (Third Reform Act)*, 48 & 49 Vict. c. 3, 6 dicembre 1884, Parliament of the United Kingdom.

¹⁷⁹ *Representation of the People Act (Third Reform Act)*, 48 & 49 Vict. c. 3, 6 dicembre 1884, Parliament of the United Kingdom.

¹⁸⁰ *Parliament Act*, 1 & 2 Geo. 5. c. 13, 18 agosto 1911, Parliament of the United Kingdom.

¹⁸¹ Young, *Victorian England*, p. 149, si veda anche p. 132, p. 139 e p. 145; Thomson, *England in the Nineteenth Century*, p. 149, p. 190, p. 175 e pp. 186-187.

e Settanta dell'Ottocento un ristretto gruppo di attiviste britanniche aveva iniziato a rivendicare l'accesso ai diritti civili, all'istruzione superiore e alle professioni tradizionalmente riservate agli uomini. Tali richieste, accolte con aperta ostilità dalla regina Vittoria, si scontravano con l'ideologia dominante che confinava il "legittimo" ambito delle attività femminili alla cura della casa, dei bambini e degli infermi, in nome di una supposta superiorità morale femminile¹⁸². Sebbene alcune riforme in materia di divorzio e di proprietà avessero ampliato marginalmente i diritti legali delle donne¹⁸³, la visione pubblica prevalente restava ancorata a un ideale di femminilità domestica e subordinata. Ciononostante, il movimento suffragista, pur conoscendo fasi alterne, mantenne una presenza costante per tutto il periodo e continuò a svilupparsi, ottenendo l'appoggio di figure di rilievo come John Stuart Mill, che nel suo celebre saggio *On Liberty* ne sostenne apertamente le ragioni ed ebbe un ruolo attivo nella fondazione delle prime organizzazioni per il suffragio femminile.

Una svolta decisiva si ebbe nel 1903 con la fondazione della *Women's Social and Political Union* (WSPU), che adottò metodi più radicali nella lotta per i diritti femminili. La successiva scissione del 1908, da cui nacque la *Women's Freedom League*, rifletteva profonde divergenze strategiche e ideologiche all'interno del movimento. Le azioni militanti promosse da alcuni di questi gruppi provocarono, negli anni immediatamente successivi, un calo di consenso e favorirono il ritorno alla centralità della più moderata *National Union of Women's Suffrage Societies* (NUWSS), attiva dal 1897. Solo nel 1918, dopo decenni di mobilitazioni e nel contesto della Prima guerra mondiale, il diritto di voto fu infine concesso alle donne di età superiore ai trent'anni, segnando un momento cruciale nel lungo processo di inclusione politica femminile nel Regno Unito¹⁸⁴.

Problematiche sociali

Mentre l'industrializzazione trasformava radicalmente il tessuto economico e urbano del Paese, le conseguenze sociali venivano percepite – e rappresentate – come un improvviso scivolamento verso il caos. Sovrappopolamento delle città, degrado abitativo, promiscuità sessuale, alcolismo, delinquenza minorile e mortalità infantile cominciarono ad apparire non tanto come effetti sistemici del nuovo ordine economico, quanto più come segnali di una

¹⁸² Young, *Victorian England*, pp. 99-100 e pp. 319-320; si veda anche Laver, *Victorian Vista*, p. 41 e Bedarida, *A Social History of England*, pp. 121-123.

¹⁸³ *Ibidem*.

¹⁸⁴ Thomson, *England in the Nineteenth Century*, pp. 187-188, p. 175 e pp. 204-205.

degenerazione morale da arginare con fermezza e urgenza. La classe dirigente del tempo, ben lontana dal riconoscere le cause strutturali della diffusa condizione di indigenza, interpretò questi fenomeni come sintomo di una “crisi etica” della famiglia proletaria, incapace, secondo una lettura distorta e faziosa, di esercitare quella funzione civilizzatrice e disciplinante che costituiva l’ideale domestico borghese. All’interno di questa visione, la povertà non venne considerata come una condizione di rilievo da risolvere in fretta per il benessere collettivo, ma piuttosto come un comportamento consapevole e un’inclinazione morale da correggere.

Si sviluppò così una vera e propria pedagogia emergenziale volta a ristabilire l’ordine sociale attraverso l’educazione delle fasce più povere, dedicando particolare attenzione ai bambini – e talvolta alle loro madri, soprattutto se sole – poiché considerati soggetti ambigui, al tempo stesso fragili, pericolosi e suscettibili di redenzione. Tale intervento si dispiegò su diversi livelli, dalla riforma delle leggi sul vagabondaggio alla costruzione di asili e orfanotrofi, dalla medicalizzazione del corpo infantile alla diffusione di manuali di puericultura e igiene domestica, fino all’assistenza privata promossa dai filantropi e all’intervento sempre più capillare dello Stato. La risposta educativa al disordine non fu neutrale, ma contribuì piuttosto a riaffermare la centralità del modello borghese di famiglia, di lavoro e di genere, elevato a norma universale.

I bambini e le bambine del ceto sociale meno abbiente subirono così una duplice forma di espropriazione: da un lato, la privazione del tempo del gioco e della crescita; dall’altro, la negazione del diritto a una rappresentazione che non iscrivesse la loro infanzia nei registri della minaccia, della devianza o dello scarto. Piuttosto che essere riconosciuta nella sua singolarità, essa venne sottoposta a una generalizzazione simbolica che la definì come paradigma del corpo da normalizzare, da proteggere in quanto pericoloso, da educare in quanto disfunzionale. In tal modo, mentre la retorica del progresso celebrava le conquiste tecniche e scientifiche della civiltà industriale, nel tessuto sociale si consolidava un regime pedagogico fondato sulla colpevolizzazione della vulnerabilità¹⁸⁵.

Nel contesto vittoriano, la questione della povertà veniva affrontata distinguendo nettamente tra due categorie: da un lato i lavoratori sottopagati che, pur vivendo in condizioni precarie, restavano parte del mondo produttivo; dall’altro i poveri assoluti, i *paupers*, considerati estranei alla logica del lavoro e quindi difficilmente integrabili. A ciascun gruppo corrispondevano

¹⁸⁵ F. M. L. Thompson, *Social Control in Victorian Britain*, in «The Economic History Review», vol. 34, 2 (1981), pp. 189-208.

problemi specifici e, di conseguenza, risposte riformatrici differenti. Per i primi si puntava a un miglioramento materiale e morale, favorendo virtù borghesi come diligenza, sobrietà e senso di responsabilità; i secondi, invece, erano descritti attraverso una retorica del degrado e della corruzione morale, che legittimava misure prevalentemente repressive più che inclusive.

All'interno di questo quadro, l'abuso di alcol si impose progressivamente come una delle cause principali della miseria sociale. I riformatori, sostenuti dai movimenti astemi e temperanti, sostenevano che ridurre il consumo eccessivo fosse una condizione necessaria per arginare la diffusione della povertà. Le statistiche dell'epoca sembravano corroborare questa visione, mostrando una correlazione significativa tra la densità di pub nei quartieri urbani e gli alti livelli di indigenza. La percezione del fenomeno oscillava tra diverse chiavi interpretative, che andavano da una lettura economica, incentrata sulla facile disponibilità di alcolici a basso costo, a una prospettiva sociale, legata alle condizioni di povertà strutturale, fino a una diagnosi clinica, che iniziava a configurare l'alcolismo come patologia, e a una condanna etico-religiosa, fondata sull'idea di corruzione morale¹⁸⁶.

Questa pluralità di sguardi alimentò un ampio e controverso dibattito pubblico, all'interno del quale da un lato si collocavano coloro che vedevano nell'astinenza assoluta un principio di rigenerazione sociale e morale, e dall'altro quanti difendevano la legittimità di un consumo misurato e regolato. Le proteste contro l'alcolismo si fondavano comunque sull'idea condivisa che l'eccesso fosse socialmente pericoloso e moralmente indesiderabile. Non a caso, l'intero periodo vittoriano fu caratterizzato da una fitta produzione normativa in materia, accompagnata dalla nascita di numerose associazioni di temperanza e gruppi di astemi, che contribuirono a ridefinire i confini fra devianza, malattia e responsabilità individuale¹⁸⁷.

Non era soltanto l'abuso di alcol a destare preoccupazione nell'opinione pubblica vittoriana, poiché un timore diffuso riguardava anche la facile accessibilità delle bevande alcoliche da parte dei bambini. Già nel 1872 venne approvata una legge che vietava l'ingresso nei pub ai minori di sedici anni, mentre il *Metropolitan Police Act*¹⁸⁸ di quattordici anni successivo proibì la vendita di birra ai ragazzi dai tredici anni in giù. A queste disposizioni si aggiunsero numerosi altri interventi normativi volti a regolamentare non solo il consumo adulto, ma anche la gestione

¹⁸⁶ Brian Harrison, *Drink and the Victorians. The Temperance Question in England 1815-1872*, Pittsburgh, University of Pittsburgh, 1971, p. 20.

¹⁸⁷ *National Temperance Organizations, 1830-1873*; *ibidem*, p. 141.

¹⁸⁸ *Metropolitan Police Act*, 49 & 50 Vict. c. 22, 4 giugno 1886, Parliament of the United Kingdom.

degli esercizi che servivano alcolici¹⁸⁹. Gran parte di tali misure fu il risultato dell'instancabile pressione esercitata dai movimenti per la temperanza, che a partire dalla fine degli anni Venti dell'Ottocento iniziarono a strutturarsi in associazioni sempre più organizzate. Inizialmente, questi gruppi riunivano individui convinti della necessità di promuovere l'astinenza volontaria come scelta morale e strumento di rigenerazione sociale.

Ben presto, tuttavia, emerse una frattura interna: da un lato coloro che difendevano la sobrietà come scelta etica individuale, dall'altro chi sosteneva che solo un intervento legislativo radicale avrebbe potuto porre fine all'abuso. La fondazione, avvenuta nel 1853, della *United Kingdom Alliance* – che auspicava la proibizione totale del commercio di bevande alcoliche – rese evidente questa divergenza, segnando una spaccatura tra un approccio fondato sull'autodisciplina morale e uno orientato al controllo normativo della società. Verso la metà degli anni Settanta dell'Ottocento, il movimento per la temperanza sosteneva il controllo locale sull'alcol e «the treatment of drunkenness as a disease rather than as a moral failing»¹⁹⁰.

Alla fine del secolo, dunque, esso non si presentava più soltanto come un'associazione mossa dalla volontà di riformare i costumi, ma come parte integrante di una più ampia visione evangelica e paternalista della società. In questo contesto, la sobrietà veniva proposta come virtù fondativa dell'ordine morale collettivo e l'impegno educativo si estendeva anche all'infanzia, attraverso programmi specifici che miravano a inculcare, fin dalla giovane età, i valori della disciplina e dell'autocontrollo. La regina Vittoria, insieme a figure influenti come l'editore John Cassell, sostenne attivamente il movimento per la temperanza, che trovò una delle sue espressioni più significative e capillari nel *Band of Hope*.

Fondato nel 1847, questo sodalizio aveva l'obiettivo di proteggere i bambini dai pericoli dell'alcol e, al tempo stesso, di trasformarli in veri e propri agenti di rinnovamento morale all'interno delle famiglie e delle comunità. La rapida espansione del movimento – che in pochi anni raccolse migliaia di adesioni – non solo ne attestava l'efficacia organizzativa, ma rifletteva anche la crescente autocoscienza dei riformatori. Essi si percepivano come un'élite moralmente

¹⁸⁹ Harrison, *Drink and the Victorians*, p. 272, p. 326, pp. 244-251, p. 259, pp. 265-267, pp. 271-278 e p. 396; William L. Burn, *The Age of Equipose. A Study of the Mid-Victorian Generation*, New York, W. W. Norton, 1965, p. 282.

¹⁹⁰ Harrison, *Drink and the Victorians*, p. 20 e pp. 18-20. Nel 1856, dalla fusione della *National Temperance Society* con la *London Temperance Society*, nacque la *National Temperance League*, il cui scopo principale era quello di promuovere l'astinenza totale dall'alcol. Si veda anche Burn, *The Age of Equipose*, pp. 281-282.

distinta, investita del compito di difendere l'infanzia dai rischi connessi alla modernità e di garantire, attraverso la disciplina e la sobrietà, la stabilità dell'ordine sociale¹⁹¹.

Accanto alla questione dell'alcolismo, i riformatori vittoriani rivolsero crescente attenzione anche alle condizioni di vita e di lavoro della classe operaia. Pur mantenendo un atteggiamento spesso ambivalente nei confronti dei sindacati, molti di loro finirono per riconoscere il valore dell'organizzazione collettiva come strumento imprescindibile per il miglioramento delle condizioni sociali ed economiche dei lavoratori.

In questo clima nacquero e si svilupparono diverse associazioni: la *London Working Men's Association* e la *Labour Representation League* cercarono, senza successo, di ottenere una rappresentanza parlamentare autonoma. Maggiore incisività ebbe invece il *Trades Union Congress*, fondato nel 1869, che contribuì in modo determinante all'approvazione del *Trade Union Act* 1871¹⁹², con il quale i sindacati ottennero finalmente il riconoscimento giuridico.

Questo processo trovò il suo punto culminante alla fine del secolo, con la fondazione, nel 1892, dell'*Independent Labour Party*, che sancì l'ingresso strutturato delle istanze del lavoro nello spazio parlamentare e contribuì a ridefinire in modo duraturo i rapporti tra classe operaia, politica e società civile¹⁹³. Parallelamente, alcuni movimenti tentarono di costruire un'alleanza tra classi medie e lavoratrici¹⁹⁴, nella convinzione che un fronte comune potesse rendere più incisiva l'azione riformatrice. Tale progetto, tuttavia, non fu privo di contraddizioni: le tensioni sociali emersero in più occasioni, manifestandosi in episodi di protesta violenta che scossero il *West End* di Londra nel 1886, nel 1887 e, nuovamente, nei primi anni del XX secolo¹⁹⁵.

L'interesse verso le condizioni delle fasce più povere della popolazione non era sempre animato da motivazioni filantropiche in senso stretto. A partire dagli anni Sessanta, infatti, molti riformatori iniziarono a temere la crescente influenza del socialismo, alimentata dalla fondazione della Prima Internazionale da parte di Karl Marx nel 1864 e successivamente rafforzata dalla diffusione delle teorie economiche formulate da Henry George. Le analisi marxiane, pur trovando in Inghilterra il loro oggetto empirico privilegiato, incontrarono un'accoglienza complessa. Nella cultura vittoriana, profondamente permeata da un ethos

¹⁹¹ Ackerman, *Victorian Ideology and British Children's Literature*, pp. 39-46.

¹⁹² *Trade Union Act*, 34 & 35 Vict. c. 31, 29 giugno 1871, Parliament of the United Kingdom.

¹⁹³ Thomson, *England in the Nineteenth Century*, pp. 146-152; G. D. H. Cole, Raymond Postgate, *The British Common People, 1746-1946*, New York, Knopf, 1955, pp. 367-383; Bedarida, *A Social History of England*, p. 68, p. 136; Esme Wingfield-Stratford, *The History of British Civilization*, George Routledge and Sons, 1930, p. 1212, pp. 1220-1221.

¹⁹⁴ Sir Llewellyn Woodward, *The Age of Reform, 1815-1870*, Oxford, Clarendon Press, 1962, pp. 134-135.

¹⁹⁵ Wingfield-Stratford, *The History of British Civilization*, p. 1216; Petrie, *The Victorians*, p. 34.

utilitarista e cristiano, la radicalità della critica di Marx alla proprietà privata e al lavoro salariato fu spesso neutralizzata o reinterpretata in chiave moralistica. Ciò nonostante, la sua analisi dell'alienazione, della divisione del lavoro e della formazione ideologica della classe operaia costituì il fondamento teorico per le successive elaborazioni del socialismo britannico e influenzò indirettamente anche le riforme educative orientate alla "civilizzazione" delle classi subalterne.

In risposta a queste trasformazioni ideologiche, tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento nacquero diversi partiti e movimenti socialisti¹⁹⁶, tra cui il *Fabian Socialist Party*, fondato nel 1884, che si distinse per l'approccio moderato e gradualista. Sostenuto da numerosi intellettuali e riformatori, il movimento fabiano si proponeva di promuovere un'evoluzione pacifica e costituzionale delle strutture economiche e sociali esistenti, con l'obiettivo di garantire a tutti pari diritti e opportunità. A differenza delle correnti rivoluzionarie, i Fabiani ritenevano che solo una riforma radicale ma progressiva delle istituzioni fosse in grado di affrontare in maniera efficace le profonde disuguaglianze generate dalla società industriale.

Il loro manifesto esprimeva con chiarezza questa visione: «Poverty means disease and crime, ugliness and brutality, drink and violence, stunted bodies and unenlightened minds. Riches heaped up in idle hands mean flunkeyism and folly, insolence and servility, bad example, false standards of worth, and the destruction of all incentive to educate themselves for it»¹⁹⁷. E ancora: «nothing can help the poor except political change from bad social institutions to good ones»¹⁹⁸. In questo senso, il movimento rappresentò un punto di svolta significativo, poiché seppe coniugare la critica sociale con un marcato pragmatismo politico, configurandosi come una delle matrici essenziali del futuro movimento laburista britannico.

Nella prospettiva dei Fabiani, il socialismo non si identificava con la rottura rivoluzionaria dell'ordine esistente, ma con un progetto di riforma graduale orientato a garantire giustizia sociale attraverso la progressiva socializzazione della proprietà e dei mezzi di produzione.

¹⁹⁶ In America, quando i poteri politici ed economici si unirono attraverso il mondo degli affari, la letteratura politico-economica crebbe e raggiunse il suo apice grazie alla penna di Henry George in *Progress and Poverty* (1879). Insoddisfatto dell'economia contemporanea e della politica che la sosteneva, George credeva in un'imposta unica e nella redistribuzione della terra. Gran parte della popolazione prese seriamente in considerazione la teoria dell'imposta unica. Nel frattempo, altri scrittori temevano il conflitto e la lotta di classe. Ad esempio, Wendell Phillips riteneva che i capitalisti sfruttassero le altre classi; rendendosi conto di ciò, sostenne il cambiamento attraverso un programma economico marxista. Vedi Vernon Parrington, *The Beginnings of Critical Realism in America, 1860-1920*, vol. 3, *Main Currents in American Thought*, New York, Harcourt, Brace and Co., 1930, p. 132, pp. 135-136 e pp. 141-144.

¹⁹⁷ Fabian Society, *What Socialism is*, in *Fabian Tracts 1-50*, London, Fabian Society Press, 1884-1910.

¹⁹⁸ *Ibidem*.

Come affermavano esplicitamente, il socialismo può essere realizzato in modo perfettamente costituzionale¹⁹⁹, rivendicando la possibilità di un percorso evolutivo e democratico. Denunciando gli effetti corrosivi tanto della miseria quanto del privilegio, i Fabiani indicavano nell'intervento statale e nell'equità distributiva gli strumenti fondamentali per promuovere un progresso realmente condiviso. In questo senso, il loro progetto si collocava in continuità con alcune logiche paternalistiche tipiche del riformismo vittoriano – come l'idea che la moralità collettiva e l'ordine sociale dovessero essere guidati da un'élite illuminata –, ma allo stesso tempo se ne distingueva, poiché mirava a tradurre tali principi in un disegno politico inclusivo e istituzionalizzato, capace di coinvolgere la collettività e non soltanto di regolarla dall'alto. Il fabianesimo, insomma, ereditava dal paternalismo la tensione morale verso il miglioramento della società, ma ne trasformava la direzione, ponendo al centro la giustizia distributiva e il riconoscimento dei diritti sociali.

Per riassumere le profonde ambiguità generate dalla Rivoluzione Industriale, possiamo riprendere le parole dello storico Robert C. Allen, che paragona le caratteristiche di quell'epoca alla duplice natura del celebre personaggio stevensoniano, Dr. Jekyll e Mr. Hyde:

The Revolution wears the two faces of Dr Jekyll and Mr Hyde. On the plus side, manufacturing technology was revolutionized as factories replaced handicraft methods. Productivity leaped up through the invention of machines to spin and weave cloth; the perfection of the steam engine so that it became a widely used source of power; the replacement of charcoal by coal in the smelting and refining of iron; and the construction of the first railways. Cheap coal displaced expensive renewable energy sources like wood, water, and wind. The continuous search for improved methods of production became normal business practice. Cities grew as people shifted from farming to industry and commerce. Productivity and national output have risen since the mid-18th century to produce an enviable prosperity in the West. This is the benevolent face of Dr Jekyll. The Industrial Revolution also had a dark side, for it brought poverty as well as progress. This was Mr Hyde's malevolent face. Technical change threw many people out of work. Twelve-hour work days were normal in the new factories, and the remuneration was meagre. Workers' housing in the expanding cities was often squalid, and lacked effective sanitation and safe drinking water. The cities were polluted. 68 The provision of education was limited. Some romantics rejected the new industrial order, and many writers explored its contradictions in the

¹⁹⁹ *Ibidem*, p. 3.

‘social problem novel’. Workers organized trade unions (although they were illegal) and protest movements to improve their conditions, while socialists plotted a better world order. Foreign observers were appalled—they wanted Britain’s progress without its poverty. Why did the possibilities for a better life take so long to reach the working population?²⁰⁰

II.1.2 Religione, morale e sistema educativo

Come si è visto, all’interno della società vittoriana, la rispettabilità non rappresentava soltanto un valore morale, ma un vero e proprio dispositivo normativo atto a codificare e distinguere le condotte, le identità e le traiettorie esistenziali ritenute legittime. Più che indicare uno status acquisito, essa operava come codice di accesso all’inclusione sociale, criterio invisibile ma pervasivo attraverso cui la borghesia definiva se stessa e gli altri. Rispettabile era chi interiorizzava le regole dell’autocontrollo, del pudore, della produttività, della temperanza e chi performava quotidianamente la propria appartenenza a un ordine simbolico che faceva della virtù domestica e della razionalità economica i suoi capisaldi.

In questo senso, la rispettabilità non era solo un’etica, ma anche un’estetica del comportamento: essa si rifletteva infatti nel modo di vestire, di parlare, di organizzare gli spazi domestici, di educare i figli, di gestire il tempo libero. Più ancora che sui privilegi economici, il potere borghese si fondava sulla capacità di universalizzare i propri modelli di vita, proiettandoli come norme naturali e moralmente desiderabili. Chi non si conformava a tali standard – il povero, il disoccupato, la madre nubile, il bambino indisciplinato – veniva collocato al di fuori di questo universo simbolico ed era percepito e giudicato come un soggetto carente, inadeguato e potenzialmente pericoloso. La costruzione della rispettabilità fu anche un’operazione di marcatura dei corpi e dei ruoli, particolarmente evidente nei confronti dell’infanzia. Il bambino borghese – ben nutrito, istruito, contenuto – divenne emblema di un ordine sociale virtuoso e disciplinato, mentre l’infanzia proletaria, che era invece affamata, sporca, ribelle o semplicemente visibile nello spazio pubblico, veniva letta come segno tangibile di un fallimento educativo e, per estensione, politico.

Il bambino divenne così il campo di battaglia privilegiato su cui si giocava la legittimità dei modelli familiari, rappresentando la testimonianza vivente dell’adesione o meno ai valori dominanti. Di fronte a questa polarizzazione, l’intervento educativo non si configurava come pratica di emancipazione, ma come tecnica di esclusione selettiva: l’obiettivo non era tanto

²⁰⁰ Robert C. Allen, *The Industrial Revolution: A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford, 2017, p. 2.

sottrarre i bambini alla miseria quanto trasformarli in corpi leggibili, governabili e compatibili con l'ordine borghese. La filantropia stessa – lungi dall'essere una pura e disinteressata forma di carità – operava come meccanismo di disciplinamento, indirizzando le risorse, gli affetti e le possibilità concrete di uscire da una condizione svantaggiosa solo a chi si mostrava conforme a rigidi criteri di merito²⁰¹ e obbedienza. In questo scenario, dunque, la rispettabilità si affermò come categoria pedagogica totale, capace non soltanto di distinguere, ma anche di costruire e separare infanzie degne da infanzie indegne, determinando chi potesse accedere a un futuro socialmente riconosciuto e chi ne fosse escluso.

Parallelamente, a partire dagli anni Cinquanta dell'Ottocento, il discorso pubblico britannico si strutturò attorno a una crescente enfasi sul valore del lavoro, dell'operosità e della rettitudine individuale. Il richiamo morale al dovere produttivo si fece via via onnipresente: «with one voice everyone sang the praises of hard work and industrial success, and compliments for the workers were the order of the day»²⁰². Le classi inferiori, precedentemente etichettate come *dangerous classes*, assunsero la nuova denominazione di *labouring classes*²⁰³, in un tentativo di neutralizzazione simbolica e di integrazione nel nuovo ordine industriale. Tale ridefinizione si accompagnò a una marcata trasformazione del tessuto demografico: nel 1851, quasi il 40% della popolazione inglese risiedeva in agglomerati urbani con oltre 10.000 abitanti nella sola Londra; quarant'anni dopo, la percentuale crebbe fino al 61,6%, segnando una vera e propria urbanizzazione di massa²⁰⁴. Questo processo coincise con un progressivo spostamento dall'occupazione agricola a quella industriale, accompagnato da un'espansione del settore amministrativo e dall'incremento del numero di domestici, indicatori indiretti ma eloquenti della prosperità borghese vittoriana.

Oltre che da questi mutamenti strutturali, l'età vittoriana fu attraversata anche da una tensione riformatrice profonda e pervasiva, la cui natura e origine sono state oggetto di un ampio dibattito storiografico. Nonostante le divergenze interpretative, vi è consenso sull'idea che la riforma – morale, sociale o politica – occupasse un posto centrale nell'immaginario collettivo e nell'agenda pubblica dell'epoca, e numerosi storici hanno offerto ipotesi diverse sull'origine

²⁰¹ Cfr. Jacopo Bonasera, *La disciplina del merito. L'istruzione reciproca in Inghilterra tra XVIII e XIX secolo*, in «Scienza & Politica», vol. XXXIII, 65 (2021), pp. 183-198, DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-9618/14313>.

²⁰² Bedarida, *A Social History of England*, p. 5.

²⁰³ *Ibidem*.

²⁰⁴ Charles P. Kindleberger, *Economic Growth in France and Britain, 1851-1950*, Cambridge, Harvard University, 1964.

di tale impulso. Gertrude Himmelfarb, in particolare, sostenne che i valori della classe media divennero egemonici grazie al movimento evangelico, il quale poneva l'accento sulle "buone opere" come espressione concreta della fede; Gerald Kauvar e Gerald Sorenson individuarono nel desiderio di salvezza individuale una leva essenziale per il riformismo vittoriano; Bernard Semmel, invece, lesse la riforma come uno scambio strategico, un prezzo da pagare per ottenere il consenso necessario a sostenere le politiche imperiali.

Altri studiosi interpretarono la tendenza al riformismo come il prodotto di una negoziazione tra vittoriani sinceramente animati da intenti etici e altri mossi da convenienza o ipocrisia, oppure lo videro come frutto di un compromesso tra classi sociali, tese tra conservazione e progresso²⁰⁵. In effetti, mentre alcuni individui si limitarono a un'adesione di facciata, altri si impegnarono con convinzione in progetti di miglioramento sociale²⁰⁶. Himmelfarb, pur riconoscendo la presenza di *cant* e *hypocrisy*, ne interpretò la diffusione non come segno di decadenza morale, bensì come testimonianza della forza del codice etico vittoriano. La pressione esercitata dalla norma sociale era tale da indurre anche i meno convinti a conformarsi, almeno esteriormente, agli standard dominanti:

Nor does it detract from the significance of this ethic that some men did no more than pay lip service to it, preaching to others what they did not themselves observe, conducting family prayers rather as a public duty than out of private conviction, maintaining a facade of propriety behind which vice might be indulged. As scandals, in their very nature, testify to the power of the established code, so cant and hypocrisy also testify to its power. It is a considerable achievement to convert men to the extent that they feel obliged to mask their passions or inclinations. The reformer cannot inquire into the heart and soul of his converts; he must be satisfied with their public professions and behavior. Even if the inner lives of the upper classes, or the outer lives of the lower, fell far short of the ideal, it was a great accomplishment to have converted both to the ideal as such. In this sense, the moral reformation of the Victorians was as 2g effective as such reformations are likely to be²⁰⁷.

²⁰⁵ Gertrude Himmelfarb, *Victorian Minds*, New York, Knopf, 1968; Kauvar, Sorenson, *Victorian Mind*; Bernard Semmel, *Imperialism And Social Reform: English Social-Imperial Thought, 1885-1914*, Garden City, Doubleday, 1968; Burn, *The Age of Equipoise*; vedi anche Harrison, *Drink and The Victorians*.

²⁰⁶ Wingfield-Stratford, *The History of British Civilization*, p. 865.

²⁰⁷ Himmelfarb, *Victorian Minds*, pp. 277-278.

In questo clima culturale, la religione evangelica occupava senza ombra di dubbio una posizione centrale. Non solo dominava la vita spirituale, ma contribuiva a definire un codice morale condiviso e pervasivo; la Bibbia era percepita come fonte di verità infallibile, e il cristianesimo evangelico influenzava attivamente le scelte legislative, le campagne per l'abolizione della schiavitù, le riforme educative e le pratiche di carità²⁰⁸. La disapprovazione sociale divenne un potente strumento di controllo, «a force which the boldest sinner might fear»²⁰⁹. La moralità religiosa si intrecciava strettamente con la vita quotidiana, e la crescente interazione tra pensiero scientifico e religione non fece che intensificare il dibattito sul ruolo della fede in una società in rapida trasformazione²¹⁰.

Sistema educativo

Se, come abbiamo visto, nella grammatica simbolica vittoriana la rispettabilità borghese costituiva il parametro di giudizio dell'intera società, fu la figura del bambino a incarnarne il cuore pulsante: corpo fragile da proteggere, mente malleabile da istruire e indottrinare, identità ancora incompleta ma già politicizzata, il minore venne investito di un valore emblematico che travalicava la sfera privata e domestica. La sua educazione diventò una questione pubblica, un affare di Stato, uno strumento per garantire la riproduzione ordinata dell'intero corpo sociale. In questa prospettiva, il bambino non fu più soltanto un soggetto in formazione, ma il simbolo vivente della nazione futura, un investimento biopolitico su cui proiettare tanto le ansie quanto le promesse del presente.

Il trasferimento delle competenze educative dalla famiglia allo Stato si realizzò progressivamente, attraverso la diffusione dell'istruzione elementare obbligatoria e la creazione di un sistema scolastico capillare, normato, gerarchizzato. La scuola non nacque, tuttavia, come spazio neutro di emancipazione, bensì come dispositivo funzionale a una duplice missione, ovvero moralizzare ancora una volta le classi popolari e riprodurre le gerarchie esistenti. Ben lontana dalla volontà di appiattire le disuguaglianze, l'educazione pubblica cominciò via via a riscriverle, differenziando i percorsi a seconda dell'origine sociale, del genere e della predisposizione caratteriale, costruendo – sotto l'apparenza dell'universalismo – una pedagogia selettiva e normalizzante.

²⁰⁸ Laver, *Victorian Vista*, p. 201; Young, *Victorian England*, pp. 1-2 e p. 4.

²⁰⁹ *Ibidem*, p. 24.

²¹⁰ *Ibidem*.

All'interno di questo progetto, la famiglia borghese restò il modello di riferimento da cui trarre ispirazione: la madre come custode morale, il padre come garante dell'autorità, il bambino e la bambina come oggetti e prodotti della corretta organizzazione domestica. L'intervento educativo esterno nacque dalla presunta assenza o inadeguatezza di modelli educativi nelle classi popolari. Convinti che le famiglie povere trascurassero l'educazione della prole, i riformatori si assunsero il compito di plasmare l'infanzia indigente secondo i propri parametri culturali. È in questo scarto si compie il passaggio decisivo: la funzione pedagogica cessa di essere legata a un vincolo affettivo o genealogico e si trasforma in uno strumento di governo. Attraverso scuole, riformatori, tribunali minorili e servizi assistenziali, lo Stato assume direttamente la responsabilità della formazione del minore, inscrendola in una più ampia razionalità di controllo sociale.

Il bambino vittoriano diventa così un campo di tensione tra famiglia e Stato, tra spontaneità e norma, tra crescita e addestramento. Più che accompagnare lo sviluppo dell'infanzia, le istituzioni ne tracciano in anticipo il percorso, imponendo modelli di comportamento, regimi di verità e criteri di valore. Ogni deviazione – un gesto, una parola, una condotta – può essere letta come sintomo di fallimento o patologia, mentre l'adesione al modello normativo viene premiata come prova di civiltà.

Le scuole, spesso gestite da organizzazioni religiose come la *National Society for Promoting the Education of the Poor*, agivano più come dispositivi di controllo e normalizzazione che come spazi di autentica emancipazione intellettuale. Il modello pedagogico dominante si fondava su una disciplina rigida, sull'uso sistematico delle punizioni corporali delle umiliazioni, sull'annichilimento della creatività individuale e su un indottrinamento religioso e morale volto a interiorizzare i valori borghesi. Come denunciato da osservatori critici dell'epoca – primariamente da Thomas Carlyle in *Past and Present*, pubblicato nel 1843, e nelle numerose opere di Charles Dickens – l'infanzia veniva interpretata non tanto come una fase autonoma di sviluppo, bensì come uno stato di mancanza e devianza da correggere attraverso pratiche educative coercitive. Ai bambini delle classi popolari veniva riservata un'istruzione minima, volta a formarli come futuri lavoratori obbedienti; a quelli borghesi, invece, un'educazione finalizzata alla riproduzione della cultura dominante.

Questa impostazione trovava riscontro nelle riforme liberali, che individuavano nell'istruzione uno strumento privilegiato di elevazione morale e di integrazione sociale. Sull'esempio del modello prussiano, i riformatori sostennero l'introduzione di un'istruzione

primaria universale, funzionale tanto al rafforzamento della presenza statale – soprattutto nelle sue declinazioni laiche e centralizzatrici – quanto alla diffusione di una cultura improntata alla razionalità scientifica e all’idea di progresso²¹¹. La scuola veniva così a configurarsi non soltanto come spazio di alfabetizzazione, ma come dispositivo attraverso cui interiorizzare i valori dell’autorità, del merito e della gerarchia sociale²¹².

Il crescente interesse per l’istruzione emerge anche dai dati del censimento effettuato nel 1851, in base al quale oltre ventunomila donne erano impiegate come istitutrici in un mercato in espansione che rifletteva sia la nuova attenzione all’educazione femminile, sia l’allargamento del benessere economico. L’educazione delle ragazze avveniva per lo più in ambito privato e familiare, ed era volta a prepararne il ruolo all’interno della sfera domestica e riproduttiva²¹³. Questa attenzione educativa si radicava in una rinnovata concezione dell’infanzia come età della purezza e dell’innocenza, da preservare e indirizzare con cura.

La famiglia – concepita nella sua forma estesa – veniva elevata a istituzione sacra, descritta dagli studiosi come vero e proprio “dogma”²¹⁴. Durante il primo e medio periodo vittoriano, la religione esercitava un’influenza significativa sulla famiglia inglese, in particolare all’interno della classe media. Molti genitori ritenevano che l’educazione domestica dovesse comprendere la lettura della Bibbia e spesso le sessioni familiari dedicate alla Sacra Scrittura si estendevano alla lettura di opere letterarie. Lo storico Lawrence Stone evidenzia come le convinzioni evangeliche e il sentimento di “pietà” associato alla funzione paterna, insieme a un marcato senso del dovere, incidessero profondamente sull’organizzazione della vita familiare. La presenza divina si rifletteva simbolicamente nell’autorità del marito-padre, dando forma a una figura che esercitava il proprio potere domestico secondo il modello del *pater familias*, quale vertice morale e disciplinare dell’ordine familiare.

Questo assetto patriarcale, tipico della fase centrale dell’età vittoriana, conobbe un progressivo ridimensionamento negli ultimi decenni del periodo²¹⁵. All’interno della cultura evangelica, tuttavia, permaneva forte la convinzione che i genitori avessero un obbligo morale

²¹¹ Carlton J. H. Hayes, *A Generation of Materialism, 1871-1900*, New York, Harper and Brothers, 1941, p. 83, pp. 171-176.

²¹² *Ibidem*, p. 83.

²¹³ Petrie, *The Victorians*, pp. 202-203.

²¹⁴ Cornelia Meigs, *A Critical History of Children’s Literature*, New York, Macmillan, 1959, p. 156; Wohl (ed.), *The Victorian Family*, p. 10.

²¹⁵ Lawrence Stone, *The Family, Sex and Marriage in England, 1500-1800*, New York, Harper and Row, 1971, p. 15, p. 18, p. 667 e p. 679; si veda anche David Roberts, *The Paterfamilias of the Victorian Governing Classes*, in Wohl (ed.), *The Victorian Family*, pp. 59-81.

diretto nella formazione etica dei figli, al punto da fare dell'istruzione una responsabilità primaria della famiglia. L'accento veniva posto in particolare sul senso del dovere, sulla rettitudine morale e sull'obbedienza, mentre la rispettabilità costituiva un valore cardine da interiorizzare e trasmettere come fondamento dell'identità sociale.

Dal punto di vista giuridico, dopo anni di pressioni e mobilitazioni politiche, si giunse all'approvazione dell'*Education Act* del 1870, passaggio decisivo nella storia dell'istruzione inglese. Conosciuto anche come *Foster's Education Act*, dal nome del suo promotore William Edward Forster²¹⁶, esso inaugurò una stagione di interventi legislativi destinati a trasformare in profondità il sistema educativo nazionale. La legge riconosceva per la prima volta l'istruzione come interesse pubblico di rilievo generale, introducendo assetti amministrativi locali, prevedendo la creazione di consigli scolastici e disponendo forme di finanziamento parlamentare. Le scuole volontarie continuavano a rappresentare l'opzione privilegiata; tuttavia, nelle aree in cui l'offerta risultasse insufficiente, era prevista l'istituzione di *school boards* eletti a livello locale, chiamati a garantire l'accesso all'istruzione elementare.

Tali consigli erano incaricati di assicurare l'accesso all'istruzione elementare e a ciascuno di loro spettava la responsabilità di garantire un'offerta educativa adeguata nell'area di propria competenza. Pur non imponendo direttamente l'obbligo scolastico, la legislazione conferiva ai consigli la facoltà di introdurlo laddove lo ritenessero necessario. Le scuole istituite da questi consigli erano tenute a essere non confessionali: «no religious catechism or religious formulary which is distinctive of any particular denomination shall be taught in the schools»²¹⁷. Secondo gli storici Cole e Postgate, l'introduzione di un'istruzione di carattere laico suscitò preoccupazione tra gli uomini di Chiesa, che reagirono fondando nuove scuole volontarie dotate di un curriculum confessionale²¹⁸.

All'*Education Act* del 1870 fecero seguito diversi interventi normativi. Tra questi, l'*Elementary Education Act* del 1876 rese obbligatoria la frequenza scolastica e, almeno in linea

²¹⁶ William Edward Forster (1818-1886) fu un politico liberale britannico e una figura centrale nelle riforme educative dell'Ottocento. Deputato per Bradford e vicepresidente del *Committee of Council on Education*, fu il principale promotore dell'*Education Act* del 1870, che istituì il primo sistema nazionale di istruzione elementare in Inghilterra e Galles, ponendo le basi dell'istruzione obbligatoria e gratuita e contribuendo a ridefinire il ruolo sociale del bambino. Di origine quacchera, poi passato alla Chiesa anglicana, Forster era considerato vicino alle istanze dei lavoratori. La sua reputazione fu però offuscata dall'azione repressiva svolta come *Chief Secretary for Ireland*, culminata nell'*Irish Coercion Act* del 1881. La sua eredità resta quindi ambivalente: riformatore di primo piano nel campo dell'istruzione, ma protagonista di politiche autoritarie nel contesto irlandese.

²¹⁷ *Elementary Education Act (Forster's Education Act)*, 33 & 34 Vict. c. 75, 9 agosto 1870, Parliament of the United Kingdom.

²¹⁸ Cole, Postgate, *The British Common People*, pp. 363-365.

teorica, vietò il lavoro dei bambini al di sotto dei dieci anni, pur prevedendo alcune eccezioni. La legge introdusse inoltre sussidi e tariffe agevolate per le famiglie non indigenti, ampliando le possibilità di accesso all'istruzione²¹⁹. Successivamente, l'*Elementary Education Act* del 1891 abolì le tasse scolastiche per la scuola elementare, salvo nei casi in cui si proseguisse agli ordini superiori²²⁰, mentre il *Balfour Education Act* del 1902 estese la disciplina anche all'istruzione secondaria²²¹. Grazie a questi provvedimenti, alla crescente prosperità economica e alla diffusione della convinzione del valore e della necessità dell'istruzione, le iscrizioni scolastiche aumentarono in maniera significativa.

In Inghilterra, nell'arco di sessant'anni, dal 1850 al 1910, il numero di studenti della scuola primaria aumentò infatti in modo considerevole, parallelamente al rapido incremento dei tassi di alfabetizzazione. Già nel 1840 questi ultimi si attestavano intorno al 66% per gli uomini e al 50% per le donne; nei decenni successivi, tuttavia, essi crebbero progressivamente fino a sfiorare il 100% per entrambi i sessi²²². Un ruolo significativo in questa direzione fu svolto anche dai gruppi religiosi, che promossero la diffusione della lettura soprattutto in funzione dell'accesso personale alle Scritture. Nel complesso, le istanze religiose, le riforme del sistema educativo, l'impulso politico del *Reform Bill*, l'espansione dell'alfabetizzazione e le trasformazioni economiche concorsero in maniera determinante alla definizione dell'assetto della società vittoriana²²³.

L'aumento del tasso di alfabetizzazione e la progressiva riduzione dei costi di stampa trasformarono in profondità il panorama delle forme letterarie. Durante l'età vittoriana, la lettura dei giornali divenne un'abitudine diffusa in quasi tutti i gruppi sociali, con un incremento particolarmente marcato tra le classi popolari. Queste ultime, tuttavia, non condividevano gli stessi canoni di gusto letterario delle élite alte e medie, mostrando una predilezione per forme di intrattenimento e d'informazione più immediate e accessibili. In questo contesto si affermarono con successo i settimanali, come ad esempio *Tit-Bits*, che offrivano contenuti leggeri e facilmente fruibili²²⁴. Le storie pubblicate nei settimanali dell'epoca affrontavano con frequenza questioni sociali tipicamente inglesi. Tra le questioni che suscitavano maggiore

²¹⁹ *Elementary Education Act*, 39 & 40 Vict., c. 79, 15 agosto 1876, Parliament of the United Kingdom.

²²⁰ *Elementary Education Act*, 54 & 55 Vict., c. 56, 5 agosto 1891, Parliament of the United Kingdom.

²²¹ *Education Act (Balfour Education Act)*, 2 Edw. 7. c. 42, 18 dicembre 1902, Parliament of the United Kingdom.

²²² Martha Vicinus, *The Industrial Muse: A Study of Nineteenth Century British Working-Class Literature*, New York, Harper and Row, 1974, p. 26; si veda anche *ibidem*, pp. 90-91.

²²³ *Education Acts*, dal 1870 al 1902; si veda anche Thomson, *England in the Nineteenth Century*, p. 135.

²²⁴ Wingfield-Stratford, *The History of British Civilization*, p. 1170.

indignazione tra gli scrittori e nell'opinione pubblica vittoriana vi erano le manifestazioni più estreme della povertà, tra cui le *workhouses*, lo sfruttamento del lavoro minorile, l'alcolismo e le accentuate disparità di classe.

Il dibattito sociale si articolò attraverso una pluralità di forme espressive. Riviste come *Vanity Fair* denunciavano, ad esempio, l'elevato numero di indigenti presenti in Inghilterra, mentre i romanzi di Charles Dickens rappresentavano con straordinaria efficacia gli orrori delle case di lavoro e lo sfruttamento della manodopera minorile. In *Sybil, or The Two Nations*²²⁵, Benjamin Disraeli attaccò apertamente la vecchia aristocrazia, conferendo al romanzo i tratti di un vero e proprio *Blue Book* parlamentare in forma narrativa. Anche autori come Charles Reade, George Bernard Shaw, George Meredith e Oscar Wilde attraverso un uso raffinato della finzione letteraria, le contraddizioni più profonde della società vittoriana, affrontando questioni che spaziavano dai sistemi carcerari disumani all'iniqua distribuzione della ricchezza, dall'eccesso di moralismo religioso alla guerra, fino alla negazione dei diritti delle donne²²⁶.

II.1.3 Imperialismo, razzismo e legittimazioni pseudoscientifiche del dominio

The conquest of the earth, which mostly means the taking it away from those who have a different complexion or slightly flatter noses than ourselves, is not a pretty thing when you look into it too much. What redeems it is the idea only. An idea at the back of it; not a sentimental pretence but an idea; and an unselfish belief in the idea – something you can set up, and bow down before, and offer a sacrifice to...

Joseph Conrad, *Heart of Darkness*

Durante l'età vittoriana, l'Inghilterra proseguì l'espansione del proprio impero, consolidando un'ideologia di superiorità razziale che, sotto le vesti della cosiddetta "missione civilizzatrice", legittimava la violenza coloniale esercitata nei territori occupati. Tale principio, fondato

²²⁵ Benjamin Disraeli, *Sybil, or The Two Nations*. London, Henry Colburn, 1845.

²²⁶ *Ibidem*, p. 1170; Gordon Hall Gerould, *The Pattern of English and American Fiction: A History*, New York, Russell and Russell, 1966, p. 381, pp. 271-272, p. 323 e p. 474; Samuel C. Chew, *The Nineteenth Century and After (1789-1939)*, vol. 4, *A Literary History of England*, 4 vols. New York, Appleton-Century-Crofts, 1948, pp. 1520-1525; Cyril Pearl, *The Girl With The Swansdown Seat*, New York, Bobbs-Merrill, 1955, p. 58; Young, *Victorian England*, p. 64; Petrie, *The Victorians*, p. 14.

sull'idea di un primato culturale e morale²²⁷, mascherava un sistema profondamente iniquo di sfruttamento economico e dominio politico, che depredava risorse locali e imponeva un controllo sistematico sulle popolazioni autoctone.

In questo quadro, l'istruzione divenne uno degli strumenti privilegiati di assoggettamento: nelle colonie, la scuola non fungeva da spazio di emancipazione, bensì un dispositivo di cancellazione culturale. Le lingue, le tradizioni orali e le conoscenze autoctone venivano marginalizzate o sopprese per lasciare spazio a un processo di assimilazione forzata, volto a modellare i soggetti colonizzati secondo i canoni della presunta supremazia britannica.

La violenza educativa coloniale rifletteva, a ben vedere, quella sociale interna alla madrepatria, tracciando un parallelismo inquietante tra la negazione dei diritti dell'infanzia nelle classi popolari e quella delle popolazioni assoggettate. In entrambi i casi, l'istruzione non mirava a emancipare, ma a disciplinare e subordinare. I bambini delle classi subalterne e quelli colonizzati erano considerati esseri incompleti, da modellare secondo le esigenze dell'Impero. Razzismo e imperialismo, alimentati dalle teorie del darwinismo sociale, contribuivano a naturalizzare la disuguaglianza, dipingendo tanto le classi popolari quanto i popoli colonizzati come inferiori per natura, destinati a subire le logiche oppressive del capitalismo industriale.

La retorica del *White Man's Burden* (il "fardello dell'uomo bianco"), resa celebre da Rudyard Kipling nel 1899²²⁸, cristallizzava la convinzione che spettasse alla civiltà inglese educare e guidare coloro che erano ritenuti arretrati, sancendo così l'associazione tra pedagogia e violenza coloniale. Da ciò derivava una duplice forma di repressione educativa: da un lato, ai bambini britannici veniva inculcata una formazione rigidamente gerarchica, destinata a prepararli a servire l'Impero come amministratori, funzionari o soldati, oppure a interiorizzare il proprio ruolo subalterno nel sistema produttivo; dall'altro, ai bambini colonizzati era imposta un'istruzione che operava come un meccanismo di cancellazione identitaria, instillando un profondo senso di inadeguatezza e insegnando loro a percepirsi attraverso la lente deformante della supremazia occidentale²²⁹.

L'ideologia imperialista trovava alimento e legittimazione in un fervente nazionalismo, intriso di orgoglio patriottico e animato da uno spirito di conquista che permeava l'immaginario

²²⁷ Cfr. Edward W. Said, *Culture and Imperialism*, New York, Vintage Books, 1994.

²²⁸ Rudyard Kipling, *The White Man's Burden*, New York, McClure's Magazine, 1899.

²²⁹ Cfr. Hobsbawm, *Industry and Empire*.

collettivo vittoriano²³⁰. Per la classe media in rapida ascesa, il patriottismo rappresentava al contempo uno strumento di affermazione identitaria e un veicolo di legittimazione sociale, mentre l'Impero offriva concrete opportunità di mobilità e accesso al potere. L'espansionismo coloniale si trasformava così in una proiezione esterna del successo borghese interno. Emblematiche, in tal senso, sono le figure di Benjamin Disraeli²³¹ e Joseph Chamberlain che, pur incarnando visioni differenti del rapporto tra Stato e Impero, convergevano nell'idea che l'espansione fosse non solo auspicabile, ma persino necessaria: da un lato come dovere morale verso i "popoli arretrati", perseguendo una visione missionaria²³²; dall'altro come strumento per il rafforzamento economico e politico dell'Inghilterra.

Negli anni centrali e finali del XIX secolo, l'imperialismo assunse connotazioni sempre più sistematiche e aggressive. Se nella prima metà dell'Ottocento prevaleva ancora un'interpretazione romantica dell'espansione – tra richiami all'avventura, alla scoperta e alla civilizzazione – negli ultimi decenni del secolo il discorso pubblico si fece sempre più pragmatico e incentrato sulla necessità di garantire nuovi mercati, rotte commerciali, basi militari e accesso alle risorse naturali. Storici come Hobson hanno interpretato l'imperialismo vittoriano come risposta alle contraddizioni interne del capitalismo industriale, in particolare alla sovrapproduzione e alla concentrazione della ricchezza: le classi dominanti, a corto di opportunità redditizie in patria, avrebbero così proiettato i propri interessi oltre confine. Altri studiosi, come Robinson e Gallagher, hanno evidenziato la continuità dell'espansione imperiale e l'attenzione costante alla tutela degli interessi britannici all'estero.

Durante questo periodo, l'imperialismo rifletteva ancora il senso di autostima nazionale, alimentato da convinzioni morali e religiose che ne giustificavano l'espansione come impresa etica²³³. Tuttavia, dietro il linguaggio della missione morale si celavano motivazioni

²³⁰ Secondo Young, «the patriotism of early Victorian England, not yet bloodied by the Crimean War and the Indian Mutiny, irritated by Napoleon III, or exalted by the vision of empire, was at heart a pride in human capacity, which time had led to fruition in England» (Young, *Victorian England*, p. 27).

²³¹ William Flavelle Money Penny, George Earle Buckle, *The Life of Benjamin Disraeli, Earl of Beaconsfield*, 6 vols., London, John Murray, 1910-1920, pp. 1-21.

²³² John Gallagher, Ronald Robinson, *The Imperialism of Free Trade*, in «The Economic History Review», vol. 6 (1953), pp. 1-15; D. C. M. Platt, *The Imperialism of Free Trade: Some Reservations*, in «The Economic History Review», vol. 21, 2 (1968), pp. 296-306; Peter Harnetty, *The Imperialism of Free Trade: Lancashire, India, and the Cotton Supply Question, 1861-1865*, in «Journal of British Studies», 6 (1966), pp. 70-96; Joseph Schumpeter, *Imperialism and Social Classes* (1919), Cleveland, World Publishing, 1955; Bernard Semmel, *Imperialism and Social Reform: English Social-Imperial Thought, 1895-1914*, New York, Doubleday, 1968.

²³³ William Edward Hartpole Lecky, *The Empire, Its Value and Its Growth: An Inaugural Address*, London, Longmans, 1893, in Robin W. Winks (ed.), *British Imperialism: Gold, God, Glory. European Problem Studies Series*, New York, Holt, Rinehart, and Winston, 1963, p. 77; James Morris, *Pax Britannica: The Climax of An Empire*, New York, Harcourt, Brace, and World, 1968, p. 124.

espansionistiche e commerciali²³⁴, nonché il tentativo di utilizzare la colonizzazione come strumento per affrontare i problemi di sovrappopolazione e povertà della madrepatria²³⁵.

Le scoperte aurifere oltremare, i conflitti in Crimea, Cina e India, insieme a una letteratura popolare e a un giornalismo intrisi di suggestioni esotiche, alimentarono ulteriormente l'immaginario coloniale, spingendo parte della popolazione inglese a stabilirsi nei territori occupati, dove si ritenevano legittimati a esercitare una presunta superiorità razziale nei confronti dei popoli non europei²³⁶. L'imperialismo fu influenzato anche dal lavoro dei cosiddetti *Racial Imperialists*, secondo cui le nuove terre, colonizzate prevalentemente da emigranti britannici, erano destinate a «moved towards federation and the attainment of Dominion status»²³⁷. Se gli atteggiamenti vittoriani verso il concetto razza erano inizialmente vaghi e contraddittori, con la diffusione del darwinismo sociale tali concetti si consolidarono, divenendo parte integrante dell'ideologia imperiale. Teorie come la poligenesi e l'etnologia incoraggiavano la separazione delle razze e rafforzavano il senso di superiorità britannico: più scura era la pelle, più un gruppo veniva considerato inferiore²³⁸.

L'imperialismo non si limitava dunque al controllo politico ed economico, ma comportava anche l'imposizione dei valori e dei costumi inglesi, soprattutto nei confronti della società indiana e di altri popoli considerati “selvaggi” o “primitivi”. Perfino gli abolizionisti e i sostenitori di un trattamento umano delle popolazioni indigene condividevano, in ultima istanza, la convinzione della superiorità britannica²³⁹.

A metà degli anni Cinquanta dell'Ottocento si registrò un calo nei membri delle società abolizioniste. Queste tentarono boicottaggi dei prodotti realizzati tramite lavoro schiavile, per poi riattivarsi concentrandosi sul commercio degli schiavi e sul problema della schiavitù in altre aree del mondo, come negli Stati Uniti e in Brasile. Lo storico Howard Temperley ha osservato che il movimento antischiavista rappresentasse prevalentemente un appello rivolto alla classe media, sebbene negli anni 1850 si registrassero alcuni deboli tentativi di estendere il coinvolgimento anche alla classe operaia²⁴⁰.

²³⁴ Burn, *The Age of Equipoise*, p. 82, p. 71.

²³⁵ John A. Hobson, *Imperialism: A Study*, London, Allen & Unwin, 1902.

²³⁶ Brian V. Street, *The Savage In Literature: Representations of 'primitive' society in English Fiction, 1858-1920*, London, Routledge, 1975, pp. 18-19.

²³⁷ Anthony Wood, *Nineteenth Century Britain. 1815-1914*, New York, David McKay, 1962, p. 3651.

²³⁸ Christine Bolt, *Victorian Attitudes to Race*, in «Studies in Social History Series», London, Routledge and Kegan Paul, 1971, pp. 206-215.

²³⁹ *Ibidem*, p. 103, pp. 168-170, p. 227 e pp. 210-215; Howard Temperley, *British Anti-Slavery, 1833-1870*, New Haven (Connecticut), Yale University, 1960, p. 73; si veda anche Winks, *British Imperialism*.

²⁴⁰ Temperley, *British Anti-Slavery*, p. 73, p. 23 e pp. 165-66; Bolt, *Victorian Attitudes*, p. xi.

Pur esistendo richieste per porre fine alla schiavitù, molti inglesi mettevano in dubbio la capacità degli ex-schiavi di gestire la libertà, segno di una percezione ambigua e paternalistica nei confronti dei non bianchi. L'intento missionario, inizialmente distinto dalla colonizzazione, finì così per confondersi con essa: di fronte al "pagano orrore dell'Africa", molti missionari si dichiararono favorevoli all'espansione britannica come mezzo per la "redenzione dei selvaggi"²⁴¹.

Gli stessi gruppi antischiavisti e missionari adottarono dunque un atteggiamento ambivalente nei confronti dell'imperialismo. Se da un lato condannavano le conquiste territoriali motivate da interessi politici o militari, dall'altro finivano per legittimarle quando venivano presentate come interventi ispirati all'umanitarismo cristiano. Pur senza dichiararlo esplicitamente, contribuirono così ai processi di colonizzazione, persuasi che lo "zelo cristiano" rappresentasse una forma più elevata di progresso morale²⁴². Nei decenni successivi allo *Slavery Abolition Act* del 1833²⁴³ – il provvedimento con cui il Parlamento britannico decretò formalmente l'abolizione della schiavitù nella maggior parte dei territori dell'Impero, pur prevedendo un periodo transitorio di "apprendistato" per gli ex schiavi –, tuttavia, le difficoltà non vennero meno. Nella maggior parte dei contesti coloniali continuarono infatti a prevalere le consuetudini giuridiche locali, salvo nei casi in cui venissero giudicate eccessivamente crudeli o incompatibili con i principi proclamati dalla metropoli²⁴⁴.

si collocava un saldo intreccio tra i principi dell'evangelicalismo e i valori normativi della classe media. Questa sintesi, tuttavia, iniziò progressivamente a incrinarsi. Le nuove correnti teologiche, in particolare la cosiddetta Critica Superiore, e l'emergere di teorie scientifiche innovative misero in discussione il primato della religione quale fonte ultima di verità. Il diffondersi di un orientamento sempre più marcatamente materialista, alimentato dalla circolazione delle dottrine evoluzionistiche, divenne uno dei principali motori di trasformazione culturale. Se nei primi decenni dell'età vittoriana si era manifestata una relativa fiducia nella scienza, la pubblicazione dei *Principles of Geology* di Charles Lyell tra il 1830 e il 1833 e, soprattutto, di *On the Origin of Species* di Charles Darwin nel 1859 provocò un vero e proprio sconvolgimento culturale²⁴⁵. La teoria dell'evoluzione, in particolare, scardinava le fondamenta

²⁴¹ Morris, *Pax Britannica*, p. 123.

²⁴² *Ibidem*; Temperley, *British Anti-Slavery*, p. 266.

²⁴³ *Slavery Abolition Act*, 3 & 4 Will. 4. c. 73, 28 agosto 1833, Parliament of the United Kingdom.

²⁴⁴ Morris, *Pax Britannica*, pp. 191-192.

²⁴⁵ Wmfield-Stratford, *The History of British Civilization*, pp. 1071-1072.

dell'ortodossia religiosa, mettendo in crisi non solo la narrazione biblica della creazione, ma anche le versioni più razionalistiche del deismo.

Accolta e rielaborata da pensatori come Thomas Huxley, la teoria evoluzionistica venne progressivamente trasformata fino a dare origine, nella sua applicazione sociale, a un modello interpretativo volto a giustificare le disuguaglianze e a legittimare la selezione economica e culturale. Herbert Spencer, considerato il padre della sociologia, ne propose una versione ancora più radicale, estendendo i principi evoluzionistici alla società umana, promuovendo un approccio scienziasta ai rapporti tra individui e istituzioni e utilizzando la teoria evolutiva per sostenere i presupposti del *laissez-faire* economico²⁴⁶. In questo contesto, Spencer divenne protagonista di quella che è stata definita una vera e propria «intellectual revolution»²⁴⁷, destinata a incrinare profondamente la compiacenza morale che caratterizzava la società vittoriana.

La crescente secolarizzazione della cultura, favorita da riforme istituzionali e nuovi modelli di leadership, accelerò l'erosione della tradizionale sintesi morale tra religione e ordine borghese. Se da un lato virtù e buone azioni continuavano a essere formalmente apprezzate, dall'altro si affermava progressivamente l'idea che la prosperità materiale – più che l'integrità morale – costituisse la prova tangibile del favore divino. Il successo economico divenne così la nuova cifra di “elezione”, una ricompensa visibile riservata a chi dimostrava merito e capacità.

Queste trasformazioni si riflettevano con particolare evidenza nella produzione letteraria dell'epoca, e in modo speciale nella letteratura per l'infanzia, che rappresentava un terreno privilegiato sia per la diffusione del consenso e dei valori dominanti, sia come specchio delle tensioni sociali e delle ambivalenze culturali. Sogni, avventure, scoperte e conquiste – tanto in patria quanto nei territori occupati – diventavano i temi centrali del racconto per ragazzi, contribuendo a modellare l'immaginario nazionale. La letteratura, infatti, non si limitava a documentare eventi o ambientazioni, ma dava forma a desideri, paure e aspirazioni: attraverso di essa, i principali temi della modernità vittoriana venivano resi accessibili, sedimentati e trasmessi alle nuove generazioni.

Il mutamento della società, segnato anche da un diffuso desiderio di evasione, favorì il sostegno ai progetti imperialistici. Tuttavia, alcuni storici hanno osservato che il motore principale dell'espansione imperiale non fu tanto la ricerca di avventura quanto motivazioni

²⁴⁶ Cfr. Herbert Spencer, *System of Synthetic Philosophy*, London, Macmillan, 1858-1892.

²⁴⁷ Wingfield-Stratford, *The History of British Civilization*, p. 1073; si veda anche Young, *Victorian England*, p. 165; Parrington, *Main Currents*, pp. 323-334, pp. 237-242, pp. 180-181, pp. 261-262 e pp. 291-29.

economiche. Secondo Hobson, l'imperialismo nacque dalla necessità di trovare sbocchi per la sovrapproduzione capitalista: la cattiva distribuzione della ricchezza concentrava il potere nelle mani di imprenditori e produttori, veri principali beneficiari dell'espansione. Anche Robinson e Gallagher hanno sottolineato la continuità del fenomeno, interpretandolo come una costante tutela degli interessi britannici oltremare²⁴⁸.

A legittimare ulteriormente questa vocazione imperialista contribuì la teologia evangelica, che veicolava un diffuso «sense of being an elect people [...] which [...] became a principle element in the late victorian imperialism»²⁴⁹ e rafforzava l'idea di una missione storica e morale da compiere presso i popoli ritenuti arretrati. Entro gli anni Ottanta dell'Ottocento, il sentimento imperialista assunse forme più sistematiche, esemplificate dal concetto di *White Man's Burden*: l'imperialismo veniva ormai inteso come la «mission of an elect people or exploitation by superior power»²⁵⁰, e persino guerra e conquista apparivano accettabili, purché perseguite in nome di una causa morale o civilizzatrice.

Come si è visto, l'età vittoriana fu, al tempo stesso, un periodo di straordinari progressi economici, politici e culturali e un'epoca di profonde contraddizioni. L'intreccio di violenza fisica, economica, simbolica e educativa definisce il contesto storico e sociale in cui si radica la negazione dell'infanzia e l'esclusione sistematica dei bambini dal riconoscimento della loro dignità e autonomia. Analizzare le forme di violenza educativa e sociale proprie dell'Inghilterra vittoriana significa, dunque, interrogare il ruolo centrale svolto dal capitalismo industriale, dalle istituzioni religiose, dalla moralità dominante e dall'ideologia imperiale nella costruzione dei modelli di soggettività minorile.

Ai margini della sua architettura disciplinare – spesso proprio nei suoi interstizi – affiorarono narrazioni, pratiche e forme di pensiero che ne mettevano in discussione la necessità, la legittimità e l'universalità. Alcuni di questi atti critici emersero all'interno della stessa società borghese, assumendo la forma del riformismo sociale, dell'attivismo filantropico o del dissenso morale. Altri, più radicali, trovarono espressione nella letteratura, nella stampa alternativa e nell'azione collettiva della classe subalterna.

²⁴⁸ Hobson, *Imperialism*; John Gallagher, Ronald Robinson, *The Imperialism of Free Trade*, in «The Economic History Review», New Series, vol. 6, 1 (1953), pp. 1-15; Rene Maunier, *The Sociology of Colonies. An Introduction to the Study of Race Contact*, vol. II, London, Routledge and Kegan Paul, 1949, p. 69.

²⁴⁹ Young, *Victorian England*, p. 4.

²⁵⁰ *Ibidem*, pp. 176-177.

Parallelamente, autori come Charles Dickens, le sorelle Brontë o Elizabeth Gaskell – come si vedrà più avanti – costruirono nei loro romanzi figure infantili che non si limitano a subire passivamente le circostanze, ma rivelano le ingiustizie sistemiche dell'ordine sociale vigente, assumendo il ruolo di soggetti tragici e perturbanti piuttosto che di meri oggetti di salvezza.

Tuttavia, le fratture più radicali emergono là dove il sistema pedagogico non riesce a ricomporre il senso, nell'eccesso emotivo di un bambino non rieducabile, nella fragilità psichica di una madre che rifiuta il modello domestico, nello sguardo coloniale di fronte a un'alterità irriducibile. Questi rappresentano i punti ciechi della pedagogia nera nella società vittoriana, non semplici errori o disfunzioni, ma spazi di emergenza di genealogie minori in cui l'infanzia smette di essere mera superficie su cui inscrivere il potere e si configura come soggetto teorico, storico e politico. Interrogare tali punti di rottura non significa cercare consolazione nella resistenza, ma riconoscere che ogni dispositivo di potere è anche un campo di forze, che ogni educazione è anche una scena di conflitto e che proprio nelle sue fratture può aprirsi la possibilità di pensare un'altra infanzia, non più da formare o proteggere, ma da ascoltare, riconoscere e considerare una vera e degna interlocutrice.

II.2 Modelli educativi e teorie pedagogiche

Dopo aver delineato il quadro storico, economico, sociale e culturale dell'Inghilterra vittoriana, è ora possibile soffermarsi sui modelli educativi e sulle teorie pedagogiche che contribuirono a plasmare l'infanzia come oggetto di sapere, di intervento e di controllo. Lungi dal costituire un ambito neutro o orientato unicamente al bene del minore, l'educazione vittoriana si configurò come un terreno complesso, attraversato da tensioni profonde: tra filantropia e disciplina, tra ideali cristiani di redenzione e strategie secolari di conformazione sociale.

Il percorso che segue prende in esame non solo le riflessioni e le pratiche pedagogiche propriamente vittoriane, ma anche quelle teorie filosofiche e pedagogiche di epoca precedente che, pur nate in contesti differenti, continuarono a esercitare nel XIX secolo una forza normativa e simbolica di grande rilievo. Molte delle concezioni dominanti dell'epoca – dall'idea dell'infanzia come tabula rasa a quella del bambino come natura peccaminosa da redimere – affondano le radici in tradizioni teologiche e filosofiche antecedenti, che la società vittoriana riprese, reinterpretò e istituzionalizzò all'interno dei propri dispositivi educativi e sociali. Il richiamo a tali cornici teoriche non ha quindi un valore meramente storico, ma consente di comprendere come esse abbiano orientato il pensiero e l'azione della società vittoriana, modellandone le rappresentazioni dell'infanzia e le pratiche di governo che ne derivarono.

L'obiettivo complessivo di questa analisi è mostrare come i discorsi educativi dell'epoca abbiano progressivamente costruito l'infanzia come categoria fragile, pericolosa o incompleta, da disciplinare secondo codici morali, religiosi e produttivi. Saranno così messi in luce i principali assi ideologici delle teorie pedagogiche vittoriane, evidenziando da un lato la legittimazione di pratiche fondate sulla sorveglianza, sull'obbedienza cieca e sull'interiorizzazione della colpa, e dall'altro il loro intreccio con una rappresentazione dell'infanzia come investimento morale e sociale nel futuro dell'Impero.

II.2.1 Discorsi sull'educazione. Una panoramica generale

Pur condividendo con il contesto continentale la presenza di pratiche di violenza educativa, il sistema educativo vittoriano se ne differenziò per l'uso strategico e funzionale che ne fece, in stretta relazione con i processi di trasformazione sociale, economica e ideologica che stavano rimodellando l'Inghilterra dell'Ottocento.

L'accelerazione dell'industrializzazione e l'intensificarsi dell'urbanizzazione contribuirono a cristallizzare un ordine sociale rigidamente stratificato, nel quale la violenza educativa

assunse un ruolo centrale come strumento di riproduzione delle disuguaglianze. In questo contesto, l'educazione non si limitava a trasmettere conoscenze, ma fungeva da dispositivo di controllo sociale, disciplinando corpi e menti secondo le esigenze economiche, politiche e morali dell'Inghilterra di quel tempo. Il dibattito educativo si sviluppò, quindi, all'interno di una rete ideologica complessa, in cui utilitarismo, liberalismo e imperativi religiosi, soprattutto di stampo evangelico, si intrecciavano per delineare modelli pedagogici funzionali alla stratificazione sociale. Le teorie educative più influenti non si limitarono a prescrivere pratiche didattiche, ma contribuirono a modellare la società stessa, stabilendo chi potesse accedere alla conoscenza e con quali finalità.

A differenza di molte altre esperienze continentali, in cui talune teorie pedagogiche attribuivano valore intrinseco all'infanzia e promuovevano un'educazione orientata al rispetto e alla valorizzazione dell'individualità del bambino, in Inghilterra prevalse, a parte qualche rara eccezione, un modello funzionale alla conservazione dell'ordine sociale e produttivo. Il pragmatismo educativo, combinato alla retorica religiosa e alla moralizzazione del comportamento, mirava a rendere produttivi anche i bambini delle classi popolari, marginalizzando la possibilità di un'educazione concepita come spazio di libertà.

Tale divergenza si tradusse ben presto in una netta distinzione a livello istituzionale tra *public schools*, destinate alla formazione dell'élite, e scuole disciplinari per i ceti popolari, riproducendo specularmente l'ordine di classe preesistente. Parallelamente, come osservato in precedenza, il colonialismo britannico consolidava ulteriormente l'idea di superiorità morale e culturale dell'educazione, sottoponendo i bambini, sia nelle colonie sia nei quartieri più poveri della madrepatria, a un percorso pedagogico volto all'obbedienza e alla sottomissione.

Le *public schools*, riformate da figure come Thomas Arnold – educatore e teologo rettore della celebre *Rugby School* –, rappresentarono uno dei principali laboratori del modello educativo vittoriano. Qui l'educazione era concepita come un processo di disciplinamento del corpo e della mente, volto a forgiare caratteri forti, emotivamente controllati e moralmente saldi. La disciplina, il senso del dovere e la capacità di autocontrollo non erano soltanto strumenti di formazione individuale, ma anche dispositivi funzionali al mantenimento dell'ordine sociale e alla riproduzione della leadership imperiale²⁵¹. L'ideale educativo di Arnold si fondava, infatti, sull'idea che la scuola dovesse preparare i futuri cittadini e governanti

²⁵¹ Cfr. Lytton Strachey, *Eminent Victorians*, London, Chatto & Windus, 1918; James Anthony Mangan, *Athleticism in the Victorian and Edwardian Public School*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

dell'Impero, inculcando in essi un *habitus* morale capace di conciliare autorità e obbedienza, comando e sottomissione.

Parallelamente, testi come *Self-Help*²⁵² di Samuel Smiles diffusero nella società un ethos etico e produttivo perfettamente coerente con tali principi. All'interno del suo testo, Smiles incoraggia l'autodisciplina, la perseveranza e la forza di volontà presentandole come principi cardine della rispettabilità borghese e trasformando l'obbedienza e il controllo di sé in segni distintivi del successo morale e sociale. L'educazione e la letteratura morale dell'epoca contribuirono così, ciascuna nel proprio ambito, a consolidare una concezione dell'individuo come artefice del proprio destino, ma entro un orizzonte rigidamente normativo, in cui la libertà coincideva con la capacità di autocontrollo e di conformità ai valori dominanti.

Tale ethos disciplinare e moralizzatore trovava ampia risonanza anche nella letteratura religiosa e nei testi educativi destinati all'infanzia, che costituivano un potente veicolo di interiorizzazione dei valori dominanti. Opere come *Divine Songs Attempted in Easy Language for the Use of Children*²⁵³ di Isaac Watts o le *Religious Tracts for the Young*, diffusissimi durante il XIX secolo, proponevano un modello di virtù infantile fondato sull'obbedienza, sul sacrificio e sul timore di Dio, delineando un ideale di bambino docile, riconoscente e consapevole della propria colpa originaria. La religione, lungi dal rappresentare un ambito separato, si intrecciava così alla pedagogia, rafforzando la convinzione che la formazione morale dovesse passare attraverso la disciplina e la sottomissione del proprio sano ego.

Anche la narrativa per l'infanzia, che nell'età vittoriana conobbe una straordinaria fioritura, partecipava di questa ambivalenza. Autori come Charles Kingsley, con *The Water-Babies*²⁵⁴ pubblicato nel 1863, intendevano promuovere valori di giustizia, compassione e cambiamento sociale, ma finivano spesso per perpetuare un immaginario di purificazione morale, in cui la redenzione si otteneva attraverso la sofferenza, la prova e la correzione. Allo stesso modo, romanzi come *Oliver Twist* di Charles Dickens denunciavano con forza gli abusi istituzionali e la brutalità del sistema assistenziale, pur continuando a nutrire fiducia nei valori redentivi della bontà individuale e dell'ordine borghese.

Il pensiero filosofico contribuiva poi e in maniera decisiva a definire il paradigma educativo vittoriano, offrendo strumenti concettuali e giustificazioni teoriche alla pratica pedagogica. Dal

²⁵² Samuel Smiles, *Self-Help: with Illustrations of Conduct and Perseverance* (1859), London, Murray, 1896.

²⁵³ Isaac Watts, *Divine Songs Attempted in Easy Language for the Use of Children* (1715), London, Cheap Repository Tracts edition, 1795. Sebbene fosse stato pubblicato per la prima volta agli inizi del Settecento, il testo conobbe una lunga fortuna editoriale e rimase ampiamente diffuso per tutto il periodo vittoriano.

²⁵⁴ Charles Kingsley, *The Water-Babies: A Fairy Tale for a Land-Baby*, London, Macmillan, 1863.

convinto utilitarismo di Jeremy Bentham, caratterizzato dall'enfasi posta sull'efficacia delle norme e sulla modellazione del comportamento per il bene collettivo, al modello progressista ma selettivo di John Stuart Mill che pur valorizzando l'autonomia individuale la condizionava entro limiti socialmente stabiliti, si costruivano vere e proprie narrative pedagogiche capaci di fondere apporti filosofici, educativi, letterari e morali. Queste riflessioni non restavano confinate al livello teorico: esse penetravano nelle istituzioni scolastiche, nei manuali religiosi, nella letteratura per l'infanzia e persino nei codici di condotta familiare, creando una rete coerente di discorsi e pratiche formative.

Il sistema pedagogico vittoriano, così, travalicava la mera violenza fisica per radicarsi nei codici del comportamento, del linguaggio, della percezione e persino del desiderio. L'educazione agiva come strumento di modellamento profondo, producendo soggetti consapevolmente plasmati per rispondere alle esigenze sociali, economiche e imperiali dell'Inghilterra, dove la formazione del carattere, la moralità e l'autodisciplina si intrecciavano indissolubilmente con la logica del potere e della gerarchia.

II.2.2 Influenze pedagogiche dominanti

Il pensiero utilitarista di Jeremy Bentham rappresenta un riferimento imprescindibile per comprendere l'emergere della concezione moderna dell'educazione come strumento di ingegneria sociale. Nella sua visione, la scuola non si limita alla mera trasmissione del sapere, ma assume la forma di un apparato disciplinare volto a promuovere razionalità, efficienza e obbedienza. La massimizzazione della felicità collettiva – principio cardine dell'utilitarismo – si traduce sul piano educativo nella formazione di soggetti conformi alle esigenze economiche e politiche del tempo, piuttosto che in individui autonomi e critici. In questo senso, l'istruzione si configura come una tecnologia politica: non un diritto orientato all'emancipazione, bensì un dispositivo di governo delle popolazioni.

Nel pensiero di Bentham, un ruolo centrale era svolto dalla *Chrestomathia*, concepita come una sorta di micro-costituzione, uno strumento di governo in miniatura volto a organizzare l'insegnamento e a plasmare negli alunni le abitudini di disciplina e obbedienza richieste dall'ordine sociale²⁵⁵. Non si trattava di un semplice piano curriculare: il progetto educativo mirava a formare cittadini competenti, dotati della forza mentale necessaria a comprendere e

²⁵⁵ Jeremy Bentham, *Chrestomathia*, London, J. M'Creery, 1816.

valutare leggi e istituzioni, capaci di resistere alle «mischievous delusions»²⁵⁶ grazie all'istruzione intellettuale e scientifica. Come sottolineava Bentham, «against which knowledge presents the only preservative»²⁵⁷, soprattutto nella scienza fisica, solo la conoscenza forniva la sicurezza mentale per proteggersi dai pericoli dell'ignoranza. Il principio del *Panopticon*, originariamente ideato per la gestione carceraria, fu esteso anche alla *Chrestomathic School*, dando origine a quello che in seguito venne definito il *Chrestomathic-Panopticon*. La logica panottica, basata su visibilità unilaterale e sorveglianza costante, non riguardava solo gli allievi, ma si estendeva anche agli insegnanti e ai futuri funzionari, promuovendo forme di autocontrollo istituzionale: «the under keepers or inspectors... will be under the same irresistible control with respect to the head keeper [...] as the prisoners [...] are with respect to them»²⁵⁸.

In questo modo, l'educazione diventava un esperimento politico e sociale: la scuola si configurava come laboratorio di governo, capace di formare soggetti docili ma anche cittadini dotati di strumenti critici per difendersi dall'inganno. Bentham stesso descriveva la scuola come «a sort of jeu d'esprit», evidenziandone l'aspetto sperimentale pur trattandosi della lettera più lunga dedicata all'educazione nelle *Panopticon Letters*, dove il filosofo descrive la scuola come «a sort of *jeu d'esprit*»²⁵⁹, pur essendo la lettera sull'educazione più lunga delle precedenti. L'adozione del principio panottico permetteva di prevenire la corruzione scolastica, come il *cribbing* a Westminster, garantendo pari opportunità di istruzione per nobili e comuni²⁶⁰.

La scuola era anche luogo di esperimenti educativi, richiamando tentativi antichi, come quello del re egizio Psammitichus di isolare bambini per osservare lo sviluppo del linguaggio. Bentham suggeriva che un'*inspection-house* destinata a bambini educati sin dalla nascita avrebbe potuto fornire esperimenti ancora più significativi, dimostrando che «anybody may be taught anything, one person as well as another»²⁶¹. Questa logica trova continuità nei progetti di *pauper management* a partire dal 1795, con le *Industry Houses*²⁶², destinate a bambini e adulti indigenti. Qui i bambini – considerati *unripe hands* – erano educati e addestrati fin

²⁵⁶ *Ibidem*, p. 30.

²⁵⁷ *Ibidem*.

²⁵⁸ Jeremy Bentham, *Panopticon; or the Inspection-House*, Dublin, Thomas Byrne, 1791, Lettera VI.

²⁵⁹ *Ibidem*, Prefazione.

²⁶⁰ *Ibidem*, Lettera XXI.

²⁶¹ *Ibidem*.

²⁶² Le *Industry Houses*, destinate ai bambini e agli adulti in condizione di indigenza, erano concepite come imprese private in cui «the labour of the stock of unripe hands, in their quality of apprentices, would constitute the chief basis of the Company's profit-seeking arrangements» (Michael Quinn (ed.), *The Collected Works of Jeremy Bentham: Writings on the Poor Laws*, Vol. 2, Oxford, Oxford University Press, 2010, p. 538).

dall'infanzia, diventando manodopera utile e soggetti disciplinati. L'istruzione interna a questi luoghi mirava a formare circa un milione di individui in ventuno anni, incidendo significativamente sulla popolazione inglese e gallese²⁶³.

Nella ricerca contemporanea, il pensiero educativo di Bentham viene spesso valutato negativamente per il suo carattere autoritario, soprattutto a seguito dell'interpretazione foucaultiana in *Sorvegliare e Punire*, che considera il *Panopticon* come simbolo del potere disciplinare dello Stato moderno. Tuttavia, diversi studiosi hanno tentato di riconsiderare Bentham, criticando la superficialità di questa lettura. Janet Semple, ad esempio, osserva che «Foucault appears to have paid little attention to Bentham's mature theory of government: and in making him an exemplar of modern subjection he has done him a grave injustice»²⁶⁴, mentre Philip Schofield sottolinea che Foucault «did not care about Bentham's intention»²⁶⁵, trascurando il fatto che il *Panopticon* non fu mai realizzato e che Bentham non lo concepì come modello per lo Stato, ma come uno strumento flessibile applicabile a diversi contesti, compreso quello educativo.

In effetti, Bentham intendeva estendere il principio della sorveglianza e della responsabilità anche alla società più ampia: il *contract-management* garantiva che gli interessi dei responsabili fossero allineati al successo della gestione, assicurando trasparenza e protezione contro abusi di potere. L'educazione diventa così parte integrante di una forma di governo in cui infrastruttura istituzionale, conoscenza e formazione dei cittadini e funzionari sono strumenti per realizzare sicurezza, efficienza e responsabilità, secondo un'ottica utilitarista e liberale²⁶⁶.

Alla luce di ciò, il pensiero educativo benthamiano può essere letto non solo in senso autoritario, ma anche come tecnologia di governo liberale, volta a formare cittadini e funzionari capaci di resistere agli inganni e agli interessi sinistri²⁶⁷. Bentham anticipa un modello educativo strettamente connesso al governo utilitarista: non volto all'emancipazione individuale, ma alla sicurezza, competenza e responsabilità in un contesto sociale e politico razionalizzato²⁶⁸.

²⁶³ I bambini, considerati, *unripe hands*, venivano educati e addestrati sin dalla nascita, diventando manodopera utile e soggetti disciplinati. L'istruzione era avanzata in sede, così da formare circa un milione di individui in ventuno anni, pari a una parte significativa della popolazione inglese e gallese (*Ibidem*, p. 500).

²⁶⁴ Janet Semple, *Bentham's Prison: A Study of the Panopticon Penitentiary*, Oxford, Clarendon Press, 1993, p. 321.

²⁶⁵ Philip Schofield, *Bentham: A Guide for the Perplexed*, London, Continuum, 2009, p. 70.

²⁶⁶ Kayoko Komatsu, *Jeremy Bentham and "Citizenship Education"*, in «Revue d'études benthamiennes», 16 (2019), pp. 1-15.

²⁶⁷ Bentham, *Chrestomathia*, pp. 30-31; Fred Rosen, James Henderson Burns (eds.), *The Collected Works of Jeremy Bentham: Constitutional Code, Vol. 1*, Oxford, Oxford University Press, 1983, p. 35.

²⁶⁸ Jeremy Bentham, *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, London, T. Payne, 1789.

A differenza di Bentham, John Stuart Mill elaborò una visione decisamente più complessa e dinamica dell'educazione, riconoscendole non soltanto la funzione sociale di regolazione dei comportamenti, ma anche e soprattutto un ruolo cruciale nella costruzione dell'autonomia individuale e nello sviluppo del pensiero critico. Se per Bentham l'istruzione costituiva una forma di legislazione indiretta utile a indirizzare l'agire umano verso la massimizzazione della felicità collettiva, per Mill essa si trasformava in un processo di emancipazione capace di mettere gli individui e le classi subalterne nelle condizioni di divenire soggetti attivi della vita politica.

Tale prospettiva si radicava anche nella sua esperienza personale: il padre di John Stuart Mill, James Mill, stretto collaboratore di Bentham, non solo teorizzò una sistematica distinzione fra educazione fisica, morale, tecnica e sociale nell'articolo *Education* per l'*Enciclopedia Britannica* nel 1818, ma sottopose il figlio a un esperimento pedagogico severissimo, combinando il metodo maieutico di derivazione classica con il modello monitoriale-lancasteriano. La precoce familiarità con il latino e il greco fu per il giovane Mill insieme straordinaria e traumatica, come egli stesso ricorda nell'autobiografia del 1873, dove sottolinea la privazione di un'autentica infanzia e di ogni spontaneità, insieme al gravoso senso di responsabilità derivante dall'obbligo di istruire i fratelli più piccoli.

Accanto a questo rigore educativo di matrice utilitarista, l'ambiente radicale londinese degli anni Venti promosse iniziative innovative che contribuirono a plasmare la riflessione del giovane Mill. Il progetto benthamiano della *Chrestomathic School*, pur non realizzato a causa delle resistenze della Chiesa Anglicana, alimentò un dibattito che sfociò nella fondazione del *Mechanics' Institute*, della *Society for the Advancement of Learning* e, soprattutto, dell'University College di Londra nel 1828, il primo ateneo laico inglese, aperto a studenti di ogni religione, ceto e sesso. Questa apertura istituzionale, promossa da figure come Francis Place, Joseph Hume e lo stesso James Mill, rappresentò un punto di svolta nella lotta per un'istruzione emancipata dal monopolio confessionale e più accessibile alle classi lavoratrici.

È in questo contesto che John Stuart Mill maturò la propria originale concezione dell'educazione. Già nei *Principles of Political Economy*²⁶⁹ del 1848 egli collocava la questione educativa non nell'alveo delle funzioni governative, bensì in connessione con il progresso sociale e con il futuro delle classi lavoratrici, dedicandole un capitolo significativamente intitolato *On the Probable Futurity of the Labouring Classes*. Qui Mill afferma che «the

²⁶⁹ John Stuart Mill, *Principles of Political Economy*, London, John W. Parker and Son, 1848.

institutions of co-operative production and distribution, the newspapers, the public meetings, the associations for political or other purposes, are the peculiar instruments by which the working classes are now obtaining their share of education»²⁷⁰.

L'educazione non è dunque unicamente un bene trasmesso dall'alto, ma può nascere anche dall'autorganizzazione, dalla discussione e dal confronto pubblico, strumenti che favoriscono una progressiva crescita intellettuale delle masse. In questa prospettiva, egli riconosceva l'importanza delle agitazioni sindacali e delle associazioni operaie non soltanto per rivendicazioni economiche, ma come luoghi di formazione civica e politica: «everything which awakens the minds of the multitude, which excites in them a sense of responsibility for their own interests, and cultivates their capacity of self-government, is favourable to their education»²⁷¹.

La riflessione matura di Mill in *On Liberty*²⁷² accentua ulteriormente questa dimensione emancipativa, insistendo sul valore di un'educazione in grado di promuovere la diversità delle opinioni e il libero sviluppo dell'intelletto. Egli scrive: «Genuine justice requires that every human being should have the liberty to pursue his or her own good in their own way, so long as it does not deprive others of theirs»²⁷³. In quest'ottica, l'educazione deve servire non a uniformare, ma a preservare e coltivare l'individualità, contro il rischio di un conformismo sociale e istituzionale che Mill definisce come la più insidiosa forma di tirannia: «The worth of a man is in proportion to the objects he pursues, and individuality is the same thing with development»²⁷⁴. Lungi dall'essere un semplice strumento tecnico di socializzazione, essa diventa quindi la condizione di possibilità per una società libera, pluralista e autenticamente democratica.

Eppure, questa prospettiva, pur innovativa rispetto alla rigida ingegneria sociale benthamiana, rimase in larga parte confinata ai ceti medi e abbienti. L'accesso all'istruzione superiore continuava a essere un privilegio delle élite, mentre le classi lavoratrici erano spesso destinate a percorsi formativi elementari e discontinui. Mill stesso ne era consapevole: «the superior instruction which is accessible to the middle classes, is not beyond the reach of the working people of the towns»²⁷⁵, ma tale accessibilità restava più un auspicio che una realtà

²⁷⁰ *Ibidem*, libro IV, cap. VII.

²⁷¹ *Ibidem*.

²⁷² John Stuart Mill, *On Liberty*, London, John W. Parker and Son, 1859.

²⁷³ *Ibidem*, cap. III.

²⁷⁴ *Ibidem*.

²⁷⁵ Mill, *Principles of Political Economy*, libro IV, cap. VII.

generalizzata. Di conseguenza, le intenzioni emancipatorie di Mill si scontravano con i limiti strutturali della società vittoriana, segnata da profonde disuguaglianze economiche e sociali.

Nonostante tali contraddizioni, l'importanza attribuita da Mill all'educazione come strumento di emancipazione politica e sociale si nutriva del confronto con il dibattito socialista e cartista del suo tempo. Le istanze provenienti da Owen, Thompson, Saint-Simon e Mazzini – spesso improntate all'idea che la conoscenza dovesse essere condivisa e collettivamente praticata – trovarono eco nel suo pensiero, contribuendo a plasmare una concezione dell'educazione come fattore di progresso non solo individuale, ma anche comunitario.

Halévy, nella sua sintesi sull'utilitarismo, sottolineava come Mill fosse riuscito a «opposer à la démocratie autoritaire les objections du libéralisme, et à la philosophie de la concurrence les objections du socialisme»²⁷⁶. In tal senso, l'educazione, insieme all'associazione, diveniva per lui il perno di una nuova filosofia sociale, ovvero un mezzo di autoformazione delle masse, destinato a preparare le condizioni per una più equa partecipazione politica e per un'idea di libertà che potesse dirsi al tempo stesso individuale e collettiva²⁷⁷.

Parallelamente al dibattito filosofico, i modelli pedagogici effettivamente implementati nelle scuole britanniche riflettevano la rigida divisione sociale tra élite e classi popolari. Come abbiamo già visto, le *public schools*, destinate ai figli della nobiltà e dell'alta borghesia, adottavano un sistema educativo basato sulla disciplina, sulla competizione e sulla formazione di una classe dirigente capace, un domani, di amministrare l'Impero. L'educazione impartita in queste scuole mirava a forgiare leader temprati dalla sofferenza e dal rigore, attraverso pratiche pedagogiche che esaltavano il sacrificio e il senso del dovere.

Per fornire un chiaro esempio, Thomas Arnold, rettore della celebre *Rugby School*, diede forma a un modello educativo che coniugava disciplina, religione e responsabilità civica. Il suo approccio, spesso associato all'ethos delle *public schools*, insisteva sull'importanza della moralità cristiana come pilastro dell'educazione. Arnold vedeva nella scuola un laboratorio per la costruzione del carattere, attraverso un regime di rigida disciplina e un'attenzione particolare alla formazione della futura classe dirigente. La sua influenza fu profonda nel plasmare il sistema educativo britannico, alimentando un'ideologia secondo cui l'istruzione era prima di tutto una questione di virtù e autodisciplina. Come messo in luce da Brian Simon in *Education*

²⁷⁶ Elie Halévy, *La Formation du Radicalisme Philosophique*, Paris, Alcan, 1901-1904, vol. III, p. 403.

²⁷⁷ Lea Campos Boralevi, *La tecnica nei progetti educativi degli utilitaristi*, pp. 57-71, in Michela Nacci (a cura di), *Politiche della tecnica: immagini, ideologie, narrazioni*, Genova, Name, 2005.

*and the Labour Movement*²⁷⁸, questa visione educativa era fortemente esclusivista, riservata a un'aristocrazia che perpetuava la propria supremazia attraverso istituzioni scolastiche chiuse ai ceti popolari. L'educazione arnoldiana, pur proclamandosi moralmente elevata, finiva dunque per riprodurre le disuguaglianze sociali, legittimando un sistema di privilegi basato sulla classe e sul genere.

Un'alternativa parziale al modello pedagogico coercitivo delle *public schools* fu proposta da Herbert Spencer, teorico dell'evoluzionismo sociale, il quale elaborò un approccio basato sull'educazione naturale. Spencer sosteneva che il sapere dovesse innanzitutto essere trasmesso gradualmente, rispettando le fasi di sviluppo dell'individuo e privilegiando la curiosità e l'esperienza. In contrasto con l'approccio disciplinare delle *public schools* e con il modello arnoldiano, criticava la rigidità dei percorsi di studio tradizionali e promuoveva un'educazione scientifica, ritenuta essenziale per preparare gli individui alle sfide della modernità industriale. In particolare, Spencer condannava l'eccessiva enfasi vittoriana sull'insegnamento dei classici latini e greci a scapito di discipline pratiche e formative, come le scienze naturali o il disegno:

Men who would blush if caught saying Iphigénia instead of Iphigenia, or would resent as an insult any imputation of ignorance respecting the fabled labours of a fabled demi-god, show not the slightest shame in confessing that they do not know where the Eustachian tubes are, what are the actions of the spinal cord, what is the normal rate of pulsation, or how the lungs are inflated²⁷⁹.

Secondo Spencer, l'educazione classica si concentrava troppo sul passato e sulle conoscenze erudite di epoche lontane, trascurando invece l'insegnamento di ciò che era realmente utile per comprendere la propria interiorità e il mondo circostante. In questo modo, i giovani venivano formati più per la memoria e l'apparenza culturale che per la comprensione pratica della realtà, inclusa la conoscenza del proprio corpo e delle sue funzioni fondamentali. La sua critica denunciava una pedagogia più attenta all'apparenza e al decoro che alla funzionalità pratica, esordendo amaramente: «So overwhelming is the influence of established routine! So terribly in our education does the ornamental over-ride the useful!»²⁸⁰.

²⁷⁸ Brian Simon, *Education and the Labour Movement*, London Lawrence & Wishart, 1965.

²⁷⁹ Herbert Spencer, *Essays on Education and Kindred Subjects*, Introduzione a cura di Charles W. Eliot, London, Dent & Sons, 1916, p. 14.

²⁸⁰ *Ibidem*.

In modo molto acuto, osservò inoltre che tutti i sistemi educativi hanno la tendenza a diventare oppressivi, riflettendo più le esigenze di controllo sociale che le necessità individuali: nello specifico, i metodi ottocenteschi derivavano direttamente dalla «ramified network of restraints by which society is kept in order»²⁸¹, piuttosto che dalla promozione dello sviluppo personale in armonia con i propri desideri e i propri tempi.

Con tono satirico, invitava a immaginare come futuri archeologi, trovando solo libri scolastici vittoriani, avrebbero inevitabilmente concluso:

“This must have been the *curriculum* for their celibates,” we may fancy him concluding. “I perceive here an elaborate preparation for many things; especially for reading the books of extinct nations and of co-existing nations (from which indeed it seems clear that these people had very little worth reading in their own tongue); but I find no reference whatever to the bringing up of children. They could not have been so absurd as to omit all training for this gravest of responsibilities. Evidently then, this was the school-course of one of their monastic orders”²⁸².

Allo stesso tempo, Spencer metteva in discussione l’idea che fosse possibile creare sistemi educativi perfetti, sottolineando l’illusorietà del progetto di plasmare l’essere umano esclusivamente attraverso la disciplina. Egli sosteneva che i difetti e le difficoltà dei bambini non fossero mai esclusivamente loro, ma riflettessero in parte o del tutto quelli dei genitori. Di conseguenza, l’educazione morale non poteva dipendere unicamente dai figli, ma emergeva dall’interazione tra le caratteristiche dei genitori e quelle dei bambini, rendendo intrinsecamente complesso e imperfetto il processo educativo. Anche ipotizzando metodi pedagogici perfetti e adulti preparati sia moralmente che intellettualmente, Spencer riteneva che qualsiasi sistema educativo rischiasse di produrre individui inadatti al mondo reale: «May we not, on the contrary, suspect that his too keen sense of rectitude, and too elevated standard of conduct, would make life intolerable or even impossible? And however admirable the result might be, considered individually, would it not be self-defeating in so far as society and posterity are concerned?»²⁸³.

Spencer, inoltre, articolava la sua visione educativa su tre livelli complementari: intellettuale, morale e fisico. L’educazione intellettuale doveva fondarsi sull’osservazione diretta e sull’esperienza, privilegiando le discipline scientifiche rispetto ai classici; l’educazione morale

²⁸¹ *Ibidem*, p. 3.

²⁸² *Ibidem*, pp. 20-21.

²⁸³ *Ibidem*, p. 88.

doveva svilupparsi attraverso la comprensione delle conseguenze delle proprie azioni, evitando imposizioni e punizioni arbitrarie; l'educazione fisica era essenziale per garantire un equilibrio tra corpo e mente, promuovendo salute, forza e benessere generale.

La sua analisi evidenzia la tensione tra aspirazione educativa e realtà sociale: l'educazione non può prescindere dalle condizioni materiali e morali del contesto, e le aspettative di perfezione individuale risultano inevitabilmente frustrate. In questo senso, l'approccio di Spencer rappresenta una critica radicale sia alla pedagogia rigida delle *public schools* sia a qualsiasi illusione di controllo totale sulla formazione morale, proponendo invece un'educazione funzionale allo sviluppo integrale dell'individuo, consapevole dei limiti intrinseci dell'essere umano²⁸⁴.

Nel dibattito sull'educazione e sulla costruzione della figura del bambino, un contributo fondamentale e originale proviene da Mary Wollstonecraft, filosofa e antesignana del femminismo liberale britannico. Pur essendo nota soprattutto per la sua riflessione sulla condizione femminile, il suo pensiero offre spunti significativi sul ruolo dell'infanzia, della moralità e dell'educazione all'interno della famiglia e della società. In particolare, nella sua opera più celebre, *A Vindication of the Rights of Woman*²⁸⁵, la filosofa affronta il tema pedagogico denunciando come il sistema educativo dell'epoca, in Inghilterra come altrove, privasse i bambini – e in particolare le bambine – della loro autonomia e capacità di pensiero critico, costringendoli entro schemi rigidi che ne limitavano lo sviluppo.

Ponendosi in dialogo con Locke e Rousseau, Wollstonecraft non si limita a criticare l'oppressione femminile, ma compie un'analisi profonda della pedagogia a lei contemporanea, mettendone in luce il carattere repressivo e gli effetti sulla formazione degli individui. In risposta a queste criticità, l'autrice sostiene la necessità di un'educazione capace di stimolare il ragionamento e la virtù, orientata alla crescita autonoma della persona piuttosto che alla mera obbedienza.

Nel suo modello educativo, fondato su ragione e moralità, Wollstonecraft si contrappone a un'istruzione che privilegia obbedienza, bellezza e sottomissione passiva, generando menti fragili e prive di spirito critico. Denuncia come la società, attraverso il sistema educativo, perpetui un modello di femminilità basato esclusivamente sul culto del corpo, e invoca una trasformazione dei costumi accompagnata da un'istruzione che garantisca autonomia e

²⁸⁴ Cfr. Herbert Spencer, *Education. Intellectual, Moral, and Physical*, London, Williams and Norgate, 1861.

²⁸⁵ Mary Wollstonecraft, *A Vindication of the Rights of Woman* (1792); trad. it. *Rivendicazione dei diritti della donna*, Milano, Rizzoli, 2008.

indipendenza alle donne. La filosofa critica il monopolio maschile dell'istruzione e della politica, accusando governi ed educatori di mantenere un modello pedagogico fallace. Impedendo alle bambine e alle ragazze di sviluppare il proprio intelletto, la società le condanna a uno stato di minorità e a un'inutilità civica; tale disprezzo per l'intelletto femminile, sottolinea Wollstonecraft, produce conseguenze gravi, determinando una conoscenza frammentaria e limitata rispetto a quella maschile.

La critica si concentra in particolare sull'*Emilio* di Rousseau, dove l'autrice individua una «esplicita differenziazione [...] tra l'educazione maschile e quella femminile, nonché l'assunto che il protagonista del percorso formativo *tout court* sia l'individuo maschio»²⁸⁶. Wollstonecraft contesta inoltre la rappresentazione della donna come naturalmente incline a interessi frivoli e a un ruolo subordinato, opponendo a questa visione un'idea di educazione capace di valorizzare pienamente la razionalità e l'autonomia femminile:

Le considerazioni di Rousseau, che hanno avuto seguito in molti scrittori, secondo le quali le donne sono per natura e sin dalla nascita, indipendentemente dall'educazione, appassionate di bambole, vestiti e conversazioni, sono talmente puerili da non meritare neanche una seria confutazione²⁸⁷.

Secondo Wollstonecraft, solo l'istruzione poteva liberare le donne dalla subordinazione all'uomo. Pur criticando Rousseau per le sue posizioni misogine, la filosofa riprende e rielabora alcuni principi pedagogici dell'*Emilio*, sostenendo riforme che prevedano scuole miste, ambienti condivisi tra bambini e bambine e maggiore attenzione alla salute fisica, inclusi esercizi e giochi all'aria aperta. A suo avviso, un'istruzione mediocre, la mancanza di esercizio fisico e una formazione inadeguata corrompono entrambi i sessi, minando le basi di una società autenticamente morale. La trasformazione sociale doveva partire dalla famiglia, riconsiderando il rapporto tra uomo e donna sia nel matrimonio sia al di fuori di esso. Rivendicare i diritti degli uomini senza garantire pari opportunità alle donne era insufficiente: solo investendo nell'istruzione femminile si poteva realizzare un cambiamento reale.

Con *A Vindication of the Rights of Woman*, la filosofa britannica ribadisce l'urgenza di formare donne autosufficienti e indipendenti, capaci di autodeterminarsi attraverso conoscenza

²⁸⁶ Serena Vantin, «Il diritto di pensare con la propria testa». *Educazione, cittadinanza e istituzioni in Mary Wollstonecraft*, Roma, Aracne Editrice, 2018, p. 70.

²⁸⁷ Wollstonecraft, *A Vindication of the Rights of Woman*, p. 56.

e autocontrollo, estendendo i propri interessi oltre la sfera domestica, verso la politica e le questioni umanitarie²⁸⁸. La sua proposta pedagogica si fonda sull'idea che l'educazione debba essere uno strumento di emancipazione, attraverso cui bambini e bambine sviluppano autonomia critica, ragione e senso morale. Pur senza affrontare esplicitamente la violenza educativa, la critica alla passività imposta ai bambini può essere letta come un rifiuto delle pratiche educative coercitive, fisiche o psicologiche, che limitano libertà di pensiero e di azione. In questo senso, Wollstonecraft contribuisce significativamente al dibattito sull'educazione, delineando un modello che, pur mantenendo disciplina, rispetta la libertà individuale e le inclinazioni naturali dei più piccoli.

II.2.3 Istituzioni e pratiche educative

L'analisi delle istituzioni scolastiche vittoriane consente di osservare in modo paradigmatico come la coercizione e la violenza educativa, ben lontane dal rappresentare fenomeni marginali, costituissero principi strutturanti del progetto pedagogico britannico, i cui modelli di riferimento principali riflettevano e rafforzavano le profonde disuguaglianze di classe.

Come si è più volte messo in luce, le *public schools* rappresentavano veri e propri laboratori di potere, all'interno delle quali l'esperienza scolastica era concepita come una sorta di prova iniziatica. Attraverso sofferenza e subordinazione, i futuri amministratori dell'Impero britannico si mettevano alla prova e imparavano a identificarsi con l'ordine stesso che li formava, interiorizzando così l'idea che forza e controllo fossero requisiti naturali del comando²⁸⁹. In tali contesti, l'insegnamento delle materie classiche, delle scienze e delle lingue straniere rafforzava il senso di superiorità intellettuale e morale delle élite, radicando in esse, tra le altre cose, la convinzione che l'Inghilterra fosse legittimamente investita della missione civilizzatrice dei popoli colonizzati²⁹⁰. Nei curricula scolastici, storia e letteratura esaltavano, infatti, le imprese coloniali, mentre le scienze umane e naturali spesso veicolavano teorie di stampo razzista a supporto della supremazia dell'uomo bianco, ancor meglio se britannico²⁹¹.

²⁸⁸ Con sottile ironia, osserva infine che la presunta superiorità maschile potrà essere provata solo quando alle donne sarà offerta una reale alternativa al matrimonio: finché rimarranno dipendenti, soprattutto economicamente, dagli uomini, i due sessi resteranno su piani incomparabili, impossibili da confrontare.

²⁸⁹ Peter W. Musgrave, *Society and Education in England Since 1800*, London, Methuen, 1968.

²⁹⁰ Catherine Hall, *Civilising Subjects: Metropole and Colony in the English Imagination 1830-1867*, Cambridge, Polity Press, 2002.

²⁹¹ Edward W. Said, *Culture and Imperialism*, New York, Vintage Books, 1994.

La medesima logica permeava il sistema educativo imposto nei territori occupati dall'Impero: le scuole coloniali miravano a formare un'élite indigena fedele alla corona, istruita secondo i valori occidentali e incaricata di fungere da intermediaria tra colonizzatori e popolazione locale. Tuttavia, questa cerchia d'eccezione non veniva mai realmente inclusa nella sfera reale del potere, l'istruzione coloniale operava come strumento di riproduzione della gerarchia imperiale, non come veicolo di emancipazione o di reale mobilità sociale. In questo contesto, la violenza educativa assolveva una duplice funzione, disciplinando i corpi per adattarli alle esigenze produttive e amministrative dell'Impero e, al tempo stesso, instillando un senso di inferiorità culturale, ostacolando qualsiasi prospettiva di emancipazione.

Parallelamente, l'istruzione destinata alle classi popolari in madrepatria assumeva una funzione opposta e complementare a quella delle élite. Lontana da ogni prospettiva emancipatrice, si configurava essenzialmente come un dispositivo di disciplinamento finalizzato all'adattamento al lavoro industriale. Attraverso sistemi come quello monitoriale ideato e introdotto da Andrew Bell e Joseph Lancaster, l'educazione popolare mirava ad inculcare nei discenti obbedienza e accettazione del proprio ruolo sociale subordinato. Il metodo, fondato sulla gerarchizzazione degli allievi e sull'insegnamento tra pari, permetteva a pochi insegnanti di controllare grandi gruppi di studenti tramite una rete di *monitors* scelti tra quelli più meritevoli. Tale struttura, sebbene apparentemente efficiente e progressista, riduceva i costi dell'istruzione e massimizzava la disciplina, annullando al contempo ogni possibilità di sviluppo di autonomia critica²⁹². Le nozioni di base – come lettura, scrittura e aritmetica – erano impartite in modo meccanico e ripetitivo, secondo un modello pensato appositamente per produrre soggetti docili e funzionali al sistema produttivo.

In questo senso, la scuola popolare si configurava come il corrispettivo pedagogico della fabbrica: uno spazio di sorveglianza morale e cognitiva, finalizzato a prevenire l'emergere di consapevolezza politica e di rivendicazioni sociali. La diffusione del sistema monitoriale tradiva, in filigrana, il timore delle élite verso una classe lavoratrice istruita e potenzialmente sovversiva. Proprio per questo, l'alfabetizzazione di massa non era concepita come un diritto, bensì come una necessità economica da gestire e, auspicabilmente, contenere. L'obiettivo, quindi, non era la formazione integrale dell'individuo, quanto piuttosto la produzione di forza-lavoro disciplinata, capace di interiorizzare l'etica del lavoro e dell'obbedienza. Solo con l'affermazione, nella seconda metà dell'Ottocento, di un'istruzione pubblica obbligatoria e

²⁹² Brian Simon, *Education and the Labour Movement*, London Lawrence & Wishart, 1965.

gratuita, frutto delle lotte dei movimenti riformisti e sindacali, iniziò a incrinarsi l'idea di una scuola meramente funzionale al lavoro, aprendo lentamente la strada a un'educazione più inclusiva e orientata alla cittadinanza.

All'interno del contesto delle scuole popolari si collocano anche le *ragged schools*, istituzioni gratuite e caritatevoli nate per accogliere e offrire istruzione ai bambini provenienti dalle famiglie più povere, i cosiddetti *waifs and strays*, esclusi persino dal sistema monitoriale. Sebbene animate da intenti nobili e filantropici, tali scuole condividevano la stessa logica disciplinare dell'epoca, secondo la quale l'infanzia meno abbiente veniva rappresentata e trattata in maniera ambivalente, facendola oscillare tra innocenza e devianza, tra possibilità di redenzione e costante minaccia. In questo senso, le immagini e le narrazioni prodotte intorno ai bambini delle *ragged schools* riflettevano una tensione continua tra compassione e sospetto, fungendo da strumenti di regolazione simbolica dei confini della rispettabilità²⁹³.

Le pratiche educative adottate al loro interno, pur risultando meno violente rispetto ad altre istituzioni – si pensi, ad esempio, all'educazione impartita all'interno delle *workhouses* –, non erano affatto prive di una funzione implicita di controllo. L'attenzione al comportamento, alla pulizia e alla moralità dei bambini costituiva un elemento centrale del progetto educativo, come se la rigenerazione dell'infanzia povera dovesse necessariamente passare attraverso la cancellazione visibile della sua condizione originaria. La “trasformazione” del bambino povero, spesso sporco e vestito di stracci, in un soggetto pulito, ordinato e obbediente non rappresentava soltanto un risultato auspicato, ma costituiva un vero e proprio atto performativo, volto a legittimare l'intervento stesso delle istituzioni scolastiche²⁹⁴.

Dunque, mentre nelle *public schools* la violenza educativa mirava a forgiare i futuri amministratori dell'Impero, nelle scuole popolari essa si traduceva in un addestramento alla disciplina, alla sottomissione e al duro lavoro, volto a formare, in ultima istanza, sudditi obbedienti e conformi alle esigenze della macchina industriale britannica.

La religione cristiana costituiva un elemento imprescindibile di questa architettura pedagogica, fungendone da fondamento ideologico e morale. In un contesto segnato dalla frammentazione confessionale, l'educazione vittoriana assorbiva e rielaborava principi etici e dottrinali differenti, che tuttavia convergevano nel rafforzare l'ordine sociale. Tale pluralità non intaccava la funzione primaria dell'educazione, che restava quella di preservare e legittimare le

²⁹³ Laura M. Mair, “*The Only Friend I Have in This World*”. *Ragged School Relationships in England and Scotland, 1844-1870*, Doctor of Philosophy, University of Edinburgh, 2017, pp. 89-95.

²⁹⁴ *Ibidem*, pp. 90-91.

strutture di potere esistenti attraverso un uso strategico della violenza educativa, fosse essa fisica, psicologica o simbolica. Le scuole anglicane, dominate dall'influenza della Chiesa d'Inghilterra, rafforzavano un'ideologia fondata sull'ordine sociale, sulla gerarchia e sulla deferenza verso l'autorità, in cui la trasmissione della conoscenza era strettamente connessa alla formazione morale e al controllo dei comportamenti.

Il rigore disciplinare, il senso del dovere e la moralizzazione dei bambini erano strumenti non solo educativi, ma politici, destinati a creare cittadini docili, obbedienti e consapevoli della propria posizione all'interno dell'ordine sociale. Le scuole metodiste, pur maggiormente orientate all'educazione delle classi popolari, non si discostavano da questa logica di controllo: esse enfatizzavano l'autocontrollo, il sacrificio personale e la costanza morale, qualità che rispondevano perfettamente alle esigenze di una società industriale in espansione, in cui i lavoratori dovevano essere efficienti, disciplinati e capaci di accettare ruoli subordinati.

L'evangelismo rappresentava poi un caso particolarmente significativo: accentuando la dimensione emotiva e affettiva della religione, promuoveva pedagogie basate sulla conversione personale, sulla disciplina interiore e sul senso di responsabilità morale. Attraverso scuole domenicali, circoli giovanili e manuali di devozione, l'evangelismo mirava soprattutto a formare individui moralmente retti e laboriosi, capaci di autogoverno interiore, ma sempre allineati ai valori dominanti della società industriale. In tal modo, l'educazione evangelica, pur enfatizzando l'autosorveglianza e la coscienza individuale, contribuiva anch'essa a modellare comportamenti conformi, rafforzando l'etica del lavoro, la deferenza verso l'autorità e la riproduzione delle disuguaglianze sociali²⁹⁵.

In ognuno di questi casi, la religione fungeva da meccanismo di legittimazione delle disuguaglianze sociali, fornendo ai bambini e alle famiglie una giustificazione morale per l'obbedienza e la subordinazione. L'educazione religiosa si configurava così come un vero e proprio dispositivo di potere, integrando pratiche pedagogiche, narrazioni morali e simboli religiosi per modellare la soggettività infantile. Attraverso azioni ritualistiche, preghiere quotidiane e manuali di condotta, i bambini interiorizzavano non solo i valori morali impartiti dalla Chiesa, ma anche una visione gerarchica della società, imparando a percepire la propria posizione come naturale e immutabile. Tale processo corrisponde a una forma di violenza educativa sistemica, in cui la coercizione non si manifesta soltanto nel corpo, ma nella mente e

²⁹⁵ Cfr. Frank Smith, *A History of English Elementary Education, 1760-1902*, London, University of London Press, 1931.

nella coscienza dei bambini, plasmando desideri, aspirazioni e comportamenti in accordo con le esigenze dello Stato, della Chiesa e delle élite economiche.

In questo senso, la pedagogia vittoriana può essere letta come un esempio paradigmatico di *Schwarze Pädagogik* “all’inglese”, in cui la religione non solo informava i contenuti educativi, ma funzionava come strumento epistemico e simbolico di controllo, rendendo i bambini consapevoli della necessità di conformarsi e interiorizzando un ordine morale e sociale predeterminato. L’educazione, così, diventava un meccanismo di riproduzione sociale, capace di perpetuare le disuguaglianze di classe, genere e potere attraverso pratiche quotidiane che combinavano istruzione, disciplina e moralizzazione²⁹⁶.

In sintesi, la violenza educativa nell’Inghilterra vittoriana va letta come un ingranaggio essenziale del sistema di potere moderno. Essa operava simultaneamente come meccanismo di disciplinamento individuale, di riproduzione delle classi e di consolidamento dell’Impero. Le *public schools* formavano i futuri governanti, le scuole popolari addestravano lavoratori obbedienti, le *ragged schools* moralizzavano l’infanzia povera, mentre le scuole coloniali producevano élite subalterne. A un livello più profondo, tutte queste istituzioni condividevano un comune paradigma pedagogico fondato sulla disciplina, sull’interiorizzazione della subordinazione e sulla repressione dell’autonomia: il nucleo stesso della pedagogia nera vittoriana.

²⁹⁶ *Ibidem*.

II.3 Narrative culturali. Letteratura e immaginario collettivo dell'infanzia

La presente analisi si propone di esaminare in che modo la letteratura e la cultura popolare abbiano contribuito a modellare e a riflettere i modelli educativi e le rappresentazioni dell'infanzia nell'età vittoriana.

Come è noto, la narrativa si configura come uno spazio di produzione di senso, in cui si sedimentano visioni ideologiche, tensioni sociali e rappresentazioni collettive attorno all'oggetto preso in esame. Per comprendere l'impatto dei modelli educativi sulla percezione dell'infanzia nell'Inghilterra vittoriana, è essenziale considerare come questi siano stati riflessi, interiorizzati e rielaborati nell'immaginario letterario. Se i modelli pedagogici precedentemente analizzati delineano il quadro istituzionale e familiare entro cui prendeva forma la soggettività infantile, la letteratura vittoriana ne restituisce la dimensione simbolica ed emotiva, offrendo uno sguardo dall'interno sulle contraddizioni sociali e morali del tempo.

La narrativa diventa così un laboratorio privilegiato per interrogare la violenza e l'ipocrisia insite nelle pratiche educative, dando voce tanto alla sofferenza e allo sfruttamento dei bambini quanto alla critica delle istituzioni che li disciplinavano. Gli scrittori vittoriani, e in particolare i romanzieri sociali, non si limitarono a rappresentare le difficoltà quotidiane dell'infanzia, ma contribuirono a trasformare la sensibilità collettiva nei confronti della condizione minorile. In un contesto in cui migliaia di orfani vivevano ai margini della società – considerati al tempo stesso oggetto di pietà e fonte di inquietudine per l'ordine sociale – la letteratura mise in scena le ambivalenze di questo sguardo adulto. Come osserva Sally Shuttleworth, la figura dell'orfano divenne un dispositivo narrativo capace di suscitare sentimenti contrastanti: solidarietà, compassione, ma anche timore e esigenza di controllo²⁹⁷.

Questa dialettica tra bisogno e sospetto trova una delle sue espressioni più emblematiche nei romanzi di Charles Dickens, che attraverso opere come *Oliver Twist* e *The Old Curiosity Shop*, tra le tante, denunciò la brutalità delle istituzioni sociali e la disumanizzazione dei poveri, senza rinunciare a una visione morale redentrice dell'infanzia. Figure come Oliver e Little Nell incarnano infatti una duplice tensione: da un lato, l'innocenza e la vulnerabilità dei bambini vittime della violenza istituzionale; dall'altro, la loro capacità di riscatto morale, che diviene strumento di critica e di rigenerazione per la società adulta.

²⁹⁷ Cfr. Sally Shuttleworth, *Charlotte Brontë and Victorian Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

Parallelamente, le sorelle Brontë, Elizabeth Gaskell e altri autori coevi esplorarono un'infanzia segnata dall'isolamento, dalle restrizioni familiari e da profonde tensioni morali, mettendo in luce il conflitto tra i bisogni emotivi di bambini e bambine e le aspettative imposte dalla società. In *Jane Eyre* e in altre opere del periodo, l'infanzia non si configura solo come uno spazio di ingiustizia e sopruso, ma anche come momento di formazione interiore e di progressiva autodeterminazione.

Questo sguardo realistico e psicologicamente complesso trova un interessante contrappunto nella rappresentazione satirica proposta dal periodico *Punch*, dove l'immagine del bambino viene spesso deformata in chiave iperbolica e comica. Attraverso le celebri vignette, che oscillano tra intento pedagogico e gioco umoristico, *Punch* mette in scena le contraddizioni dell'infanzia vittoriana, mostrando il delicato equilibrio tra disciplina e spontaneità, tra norme sociali e impulsi naturali, tra moralizzazione e vita quotidiana domestica.

Con l'emergere della letteratura per ragazzi, l'attenzione degli autori si concentrò sempre più sull'interiorità del bambino, concepita come un mondo complesso e sensibile, capace di emozioni, riflessioni e azioni autonome. Lewis Carroll, con *Alice's Adventures in Wonderland* e *Through the Looking-Glass*, creò un personaggio curioso e spontaneo, che affronta mondi strani e meravigliosi con pragmatismo, coraggio e spirito d'iniziativa, sfidando le convenzioni del mondo adulto e rendendo visibile la logica interna e la percezione soggettiva dei più piccoli. Quando Alice si trova di fronte a Tweedledum, che le dice «Tu sai benissimo di non essere vera», il suo pragmatismo emerge con forza: «Io sono vera! Se io non fossi vera non sarei capace di piangere»²⁹⁸. Con lucidità e determinazione, sfida l'assurdità delle accuse, respinge le critiche, asciuga le proprie lacrime e riprende senza esitazione il suo percorso. Anche nella prima avventura, Alice non è passiva: decide di bere dalla bottiglia etichettata “DRINK ME” e di mangiare la torta che la fa rimpicciolire, interagisce con creature di dimensioni diverse e affronta le stranezze del Paese delle Meraviglie con curiosità e coraggio.

In questo modo, Carroll propone un'infanzia capace di esplorare, sperimentare e affrontare sfide complesse, anche in contesti fantastici, segnando un netto allontanamento dalla tradizionale narrativa moralistica che dipingeva il bambino come puro, docile e bisognoso di guida. L'infanzia non è più un semplice oggetto di educazione o un simbolo morale, ma diventa un soggetto con voce propria, in grado di agire, riflettere e trasformare il mondo circostante. La

²⁹⁸ Lewis Carroll, *Through the Looking-Glass* (1871); trad. it. *Alice attraverso lo specchio*, Milano, Garzanti, 2016, p. 54.

lettura di Carroll offre un modello di bambino protagonista dei propri sogni e delle proprie sfide, capace di coniugare curiosità, coraggio e pragmatismo, incarnando la crescente attenzione alla complessità psicologica dei giovani lettori e segnando una tappa fondamentale nell'evoluzione della narrativa infantile vittoriana.

Altri autori, come il già citato Charles Kingsley con *The Water-Babies*, George MacDonald con *The Back of the North Wind*²⁹⁹ e, più avanti, James Matthew Barrie con *Peter Pan*³⁰⁰, esplorarono poi la dimensione emotiva e psicologica dei bambini, spesso inserendo figure materne come guida e concentrandosi su eroi maschili, ponendo l'accento sulla vulnerabilità, l'apprendimento morale e la formazione del carattere.

Critici come James Kincaid e Jacqueline Rose hanno osservato che la letteratura vittoriana rifletteva spesso desideri complessi degli adulti: da una parte l'idealizzazione – e talvolta, come vedremo più avanti, l'erotizzazione – dell'infanzia, dall'altra la volontà di modellare i bambini secondo valori sociali e morali condivisi. Come sottolinea Jacqueline Rose, «what is it that adults, through literature, want or demand of the child?»³⁰¹. Questa dinamica si manifesta, ad esempio, in opere come *The Daisy Chain*³⁰² di Charlotte Yonge, nei racconti di avventura per ragazzi come *Tom Brown's School Days*³⁰³ o nelle storie per bambini e ragazzi come *Jackanapes*³⁰⁴ di Juliana Horatia Ewing. Tuttavia, alcuni autori, come Ruskin in *The King of the Golden River*³⁰⁵, offrono ai bambini maggiore libertà, perseguendo l'obiettivo di intrattenere con grazia e leggerezza pur mantenendo attenzione alla crescita morale e all'integrità interiore dei personaggi.

In questo senso, la narrativa vittoriana non si limita a riflettere le tensioni sociali e le pratiche educative dell'epoca, ma agisce come vero e proprio costruttore di un immaginario dell'infanzia, capace di coniugare innocenza, vulnerabilità, crescita morale e autonomia d'azione, fungendo da ponte tra realtà storica, ideologia e fantasia.

²⁹⁹ George MacDonald, *The Back of the North Wind*, London, Strahan & Co, 1871.

³⁰⁰ James Matthew Barrie, *Peter Pan; or, the Boy Who Wouldn't Grow Up*, pièce teatrale, Duke of York's Theatre, London, 27 dicembre 1904; James Matthew Barrie, *Peter and Wendy*, London, Hodder & Stoughton, 1911.

³⁰¹ Jacqueline Rose, *The Case of Peter Pan or The Impossibility of Children's Fiction*, London, Macmillan, 1984, p. 137.

³⁰² Charlotte Mary Yonge, *The Daisy Chain, or Aspirations*, London, John W. Parker and Son, 1856.

³⁰³ Thomas Hughes, *Tom Brown's School Days*, London, Macmillan, 1857.

³⁰⁴ Juliana Horatia Ewing, *Jackanapes*, London, Society for Promoting Christian Knowledge, 1884.

³⁰⁵ John Ruskin, *The King of the Golden River*, London, Smith, Elder & Co., 1851.

II.3.1 Charles Dickens e il bambino sfruttato

Charles Dickens può essere considerato, a buona ragione, il più acuto interprete della condizione infantile nell'Inghilterra industriale. La sua opera va oltre il semplice intento narrativo o morale, assumendo la funzione di strumento critico per mettere in luce le contraddizioni della società vittoriana. Questa prospettiva affonda le radici anche nella dolorosa esperienza personale dell'autore, che da bambino fu costretto a lavorare in una fabbrica di lucido da scarpe a causa delle difficoltà economiche della famiglia. Il contatto diretto con umiliazione, precarietà e perdita di dignità, esperienze comuni ai bambini delle classi popolari, generò in Dickens una profonda sensibilità verso la condizione minorile e le ingiustizie che la attraversavano. Tale esperienza lo rese particolarmente attento non solo allo sfruttamento economico e alla violenza simbolica subita dai più giovani, ma anche alla sistematica negazione dell'infanzia come fase autonoma dell'esistenza, un tempo di crescita, gioco e protezione che la società vittoriana tendeva a sopprimere.

La Rivoluzione Industriale e le sue conseguenze costituiscono uno sfondo costante nei romanzi di Dickens, che restituiscono con forza narrativa la povertà diffusa, la malattia e il profondo divario tra le classi sociali. In un contesto già di per sé caotico e attraversato da trasformazioni radicali, cresceva la paura che il progresso e la logica produttiva potessero cancellare le inclinazioni benevole dell'uomo, riducendo sempre più lo spazio per carità e altruismo. Commercio e arricchimento diventavano le parole chiave di un ambiente vorticoso e competitivo, in cui sopravvivevano solo i più forti e i più astuti. I romanzi dickensiani descrivono con lucidità i lati più oscuri di questa tendenza sociale, ma al tempo stesso cercano di far emergere una dimensione positiva, legata alla possibilità di benevolenza, soprattutto nei confronti dei bambini.

Non meno centrale, all'interno delle sue opere, è il tema dell'isolamento e della solitudine che pervadevano la vita urbana, colpendo in particolare i minori e le figure ai margini della società. Dickens mostra come questa condizione fosse strutturale e generalizzata nella vita londinese e, più in generale, delle città industriali. In *Dombey and Son*, romanzo pubblicato tra il 1846 e il 1848, tale problematica emerge con chiarezza:

She often looked with compassion, at such a time, upon the stragglers who came wandering into London, by the great highway hard by, and who, footsore and weary, and gazing fearfully at the huge town before them [...] Day after day, such travellers crept past, but always, as she thought, in one direction, always towards the town. Swallowed up in one phase or other of its immensity,

towards which they seemed impelled by a desperate fascination, they never returned. Food for the hospitals, the churchyards, the prisons, the river, fever, madness, vice, and death, - they passed on to the monster, roaring in the distance, and were lost³⁰⁶.

Il tema dell'isolamento emerge in maniera ancora più incisiva in *The Old Curiosity Shop*, dove la giovane Nell si configura sin dall'inizio come una protagonista "smarrita", immersa in un ambiente disorientante e a lei ostile:

I turned hastily round and found at my elbow a pretty little girl, who begged to be directed to a certain street at a considerable distance, and indeed in quite another quarter of the town. 'It is a very long way from here,' said I, 'my child.' 'I know that, sir,' she replied timidly. 'I am afraid it is a very long way, for I came from there to-night.' 'Alone?' said I, in some surprise. 'Oh, yes, I don't mind that, but I am a little frightened now, for I had lost my road'³⁰⁷.

L'intera vicenda è attraversata da un profondo senso di desolazione e abbandono che circonda Nell e i suoi familiari. Nel corso del loro peregrinare in una città industriale delle Midlands, la percezione di solitudine e disperazione si fa sempre più tangibile, configurandosi come un elemento strutturale dell'esperienza narrativa:

Evening came on. They were still wandering up and down, with fewer people about them, but with the same sense of solitude in their own breasts, and the same indifference from all around. The lights in the streets and shops made them feel yet more desolate, for with their help, night and darkness seemed to come on faster. Shivering with the cold and damp, ill in body, and sick to death at heart, the child needed her utmost firmness and resolution even to creep along. Why had they ever come to this noisy town [...]. They were but an atom, here, in a mountain heap of misery, the very sight of which increased their hopelessness and suffering³⁰⁸.

Al di là dell'interesse per il ritratto sociale del suo tempo, Dickens mostra in quasi tutti i suoi romanzi una profonda attenzione all'influenza dell'ambiente sulla formazione morale e affettiva dei bambini. Il suo sguardo, tuttavia, non è quello di un riformatore pedagogico in senso stretto: erede della sensibilità romantica di Blake, egli è piuttosto interessato a indagare

³⁰⁶ Charles Dickens, *Dombey and Son*, London, Bradbury & Evans, 1846-1848, p. 341.

³⁰⁷ Charles Dickens, *The Old Curiosity Shop*, London, Chapman & Hall, 1840-1841, p. 7.

³⁰⁸ *Ibidem*, p. 176.

gli effetti emotivi e psicologici che l'educazione e le condizioni di vita producono nei più giovani. In questa prospettiva, la scuola diventa uno spazio simbolico in cui il bambino – inizialmente innocente e spontaneo – sperimenta per la prima volta l'infelicità, l'inadeguatezza e la perdita di fiducia in sé stesso. Le figure di maestri che popolano le sue opere sono numerose e quasi sempre negative: da Wackford Squeers, il crudele insegnante orbo di *Nicholas Nickleby*, a Mr. Blimber in *Dombey and Son*, Mr. Creakle in *David Copperfield* e Mr. Wopsle in *Great Expectations*. Si tratta per lo più di caricature di cattivi educatori, collocati in scuole private o collegi, e accomunati da tratti di durezza, incompetenza o comicità grottesca.

Un'eccezione parziale è rappresentata dall'istituto del dottor Strong in *David Copperfield*, che mostra come un approccio educativo fondato sulla fiducia possa produrre effetti positivi:

Doctor Strong's was an excellent school; as different from Mr. Creakle's as good is from evil. It was very gravely and decorously ordered, and on a sound system; with an appeal, in everything, to the honour and good faith of the boys, and an avowed intention to rely on their possession of those qualities unless they proved themselves unworthy of it, which worked wonders. We all felt that we had a part in the management of the place, and in sustaining its character and dignity. [...] But the Doctor himself was the idol of the whole school: and it must have been a badly composed school if he had been anything else, for he was the kindest of men; with a simple faith in him that might have touched the stone hearts of the very urns upon the wall³⁰⁹.

Anche la religione assume un ruolo centrale nell'educazione del comportamento infantile nei romanzi di Dickens. L'autore indaga non solo la percezione della morte nella mente dei bambini, ma mostra anche come la religione possa costituire uno strumento di rigida disciplina e controllo morale. In *Little Dorrit*, Arthur Clennam ricorda la propria infanzia come una “domenica desolata”, segnata dalla paura e dall'umiliazione: «he sat with his hands before him, scared out of his senses by a horrible tract which commenced business with the poor child by asking him in its title, why he was going to Perdition? [...] There was the sleepy Sunday of his boyhood, when, like a military deserter, he was marched to chapel by a piquet of teachers three times a day, morally handcuffed to another boy»³¹⁰.

Un'esperienza simile è rappresentata in *David Copperfield*, dove David subisce la rigida educazione religiosa imposta dai Murdstone: «The gloomy taint that was in the Murdstone

³⁰⁹ Charles Dickens, *David Copperfield*, London, Bradbury and Evans, 1849-1850, p. 231.

³¹⁰ Charles Dickens, *Little Dorrit*, London, Bradbury & Evans, 1855-1857, p. 47.

blood, darkened the Murdstone religion, which was austere and wrathful. Again, the dreaded Sunday comes round, and I file into the old pew first, like a guarded captive brought to a condemned service»³¹¹. Anche la politica educativa dei Murdstone si fonda su questa disciplina coercitiva: «As to any recreation with other children of my age, I had very little of that; for the gloomy theology of the Murdstones made all children out to be a swarm of little vipers and held that they contaminated one another. The natural result of this treatment, continued, I suppose, for some six months or more, was to make me sullen, dull, and dogged»³¹². In entrambi gli esempi, la religione si configura come uno strumento di controllo che condiziona profondamente l'infanzia, contribuendo a modellare caratteri e comportamenti attraverso la paura, la repressione emotiva e l'isolamento sociale.

Queste dinamiche di controllo e subordinazione si riflettono anche nelle istituzioni e nelle condizioni di lavoro rappresentate nei romanzi dickensiani. Opere come *Oliver Twist* e *David Copperfield* non si limitano a descrivere lo sfruttamento minorile, ma ne analizzano le implicazioni morali, giuridiche e sociali. La miseria dei bambini poveri non appare come un destino inevitabile, bensì come il risultato di precise scelte politiche e di meccanismi istituzionali funzionali al mantenimento dell'ordine sociale. In questo senso, la rappresentazione dickensiana rivela il carattere sistemico della violenza esercitata sull'infanzia, intrecciando economia, diritto e pedagogia.

In *Oliver Twist*, le *workhouses*, introdotte dal *Poor Law Amendment Act* del 1834, illustrano l'ambivalenza di istituzioni che, pur proclamandosi caritatevoli, consolidano logiche di esclusione e disciplinamento. Lungi dall'essere luoghi di protezione, esse operano come dispositivi di controllo sociale, volti a normalizzare la povertà e a renderla "meritevole" solo se conforme a rigide regole di obbedienza e sacrificio. Oliver, ridotto alla fame e al lavoro coatto, diventa il simbolo della condizione infantile maschile: innocenza violata e denuncia delle strutture sociali che la producono.

Analogamente, in *David Copperfield*, la fabbrica in cui il protagonista è costretto a lavorare dopo la morte del padre assume un valore simbolico. Essa non rappresenta soltanto uno spazio concreto di sfruttamento, ma anche metafora del sistema industriale moderno. David diventa un ingranaggio anonimo della macchina produttiva, la sua individualità e persino la sua identità affettiva vengono annullate in nome dell'efficienza economica: «I heard the voice of my master,

³¹¹ Dickens, *David Copperfield*, p. 49.

³¹² *Ibidem*, p. 52.

and it was the voice that I had often dreaded, and now dreaded still more; I went to work, and felt as if the heart were being squeezed out of me»³¹³.

Parallelamente alla rappresentazione dello sfruttamento infantile maschile, Dickens esplora anche la condizione femminile, presentando figure che rivelano diverse sfaccettature di vulnerabilità, innocenza e resilienza. La prima di queste figure è Clara Copperfield, che appare sola e fragile, incapace di proteggere il proprio bambino; accanto a lei, Peggotty assume un ruolo di sostegno materno attivo, incarnando una possibile dimensione di cura: «she was the only person who could give me any comfort in my troubles»³¹⁴. Da questo rapporto di protezione emerge un primo modello di femminilità innocente, che si ritrova anche in Dora Spenlow. La giovane sposa di David Copperfield, immersa in una condizione di sfruttamento affettivo e sociale, conserva la sua innocenza e delicatezza: «Dora was so tender and helpless, yet full of innocent charm»³¹⁵. In modo complementare, Emily – che ritroviamo nello stesso romanzo –, pur giovane, è già coinvolta in responsabilità adulte, preoccupata della salute del nonno, come si nota quando «she drew near and asked one of them whose grave it was. The child answered that that was not its name; it was a garden – his brother's»³¹⁶.

Se Dora e Emily rappresentano la fragilità e la premura innocente, Estella incarna invece la femminilità plasmata dalla coercizione. Cresciuta da Miss Havisham per odiare gli uomini, mostra come l'educazione simbolica possa imprimere la violenza affettiva: «You have been taught to hate me, haven't you?»³¹⁷. Una condizione di solitudine simile, ma più radicale, è vissuta poi da Nell Trent in *The Old Curiosity Shop*, la cui vita è segnata da perdita e abbandono: «Evening came on. They were still wandering up and down, with fewer people about them, but with the same sense of solitude in their own breasts [...]»³¹⁸.

Accanto a queste figure di fragilità e sofferenza, Dickens rappresenta anche personaggi come Kate Nickleby, giovane e virtuosa, che mantiene autenticità e integrità morale in una società corrotta: «Her former cheerfulness was restored, her step regained its elasticity and lightness [...]»³¹⁹. Infine, Amy Dorrit, nonostante una vita complessa e traumatica, segnata dall'esperienza della prigione e da dinamiche familiari disfunzionali, resta un modello di

³¹³ *Ibidem*, p. 106.

³¹⁴ *Ibidem*, p. 187.

³¹⁵ *Ibidem*, p. 301.

³¹⁶ Dickens, *The Old Curiosity Shop*, p. 407.

³¹⁷ Dickens, *Great Expectations*, p. 187.

³¹⁸ Dickens, *The Old Curiosity Shop*, p. 410.

³¹⁹ Charles Dickens, *Nicholas Nickleby*, London, Chapman & Hall, 1838-1839, p. 366.

purezza e resistenza morale: «she was inspired to be something which was not what the rest were, and to be that something, different and laborious, for the sake of the rest»³²⁰.

Nei romanzi di Dickens, l'influenza della sua esperienza personale emerge chiaramente nella rappresentazione dei personaggi femminili. In particolare, le sue "piccole ragazze" condividono tratti ricorrenti: l'autore attribuiva alla giovinezza, e soprattutto alla femminilità allo stato originario, una virtù innocente e una fragilità fisica considerate qualità naturali e intrinseche. Nonostante questa delicatezza, Peter Coveney osserva che «his women are, if they are young, too virtuous; his older women too often comic»³²¹, evidenziando come Dickens tenda a caratterizzare i personaggi femminili in modo stereotipato o caricaturale. Patricia Ingham introduce inoltre il concetto di *nubile girl*, spesso idealizzata e privata di individualità: «the nubile girl, so often presumed to be idealized, is a sign denied sexuality, physicality and individuality, and reductively treated in terms of surfaces and displaced physical appearance»³²², sottolineando come la rappresentazione della giovane donna sia spesso ridotta a superficie e apparenza, più che a soggetto pienamente complesso.

Il tratto centrale di queste figure rimane l'innocenza e l'ingenuità: ragazze frequentemente ingannate, maltrattate o isolate, ma che incarnano una bontà naturale resistente alla corruzione, in piena continuità con l'ideale rousseauiano dell'infanzia. Attraverso una molteplicità di personaggi sia maschili che femminili – bambini affamati e sfruttati, bambine rese fragili o plasmate da vincoli affettivi e simbolici – Dickens mette in scena non solo la vulnerabilità dei minori, ma anche le possibilità di resistenza e di redenzione all'interno di un contesto sociale e istituzionale fortemente oppressivo. Che si tratti del sostegno materno di Pegotty, della solidarietà tra emarginate come Martha Endell, o delle scuole fondate sulla fiducia, come quella del dottor Strong, Dickens mostra come l'infanzia possa trovare momenti di protezione e cura anche di fronte alla durezza della disciplina scolastica, alla coercizione delle *workhouses* e alla rigida repressione morale imposta dalla religione e dalla cultura perbenista dominante.

La forza dell'opera dickensiana non risiede solo nella denuncia delle ingiustizie dell'Inghilterra vittoriana, ma nella capacità di trasformare l'infanzia in un prisma critico attraverso cui leggere le dinamiche di potere, economia, diritto, educazione e coercizione. Nei suoi romanzi, il bambino sfruttato e disciplinato non è soltanto una vittima, ma diventa uno

³²⁰ Dickens, *Little Dorrit*, p. 67.

³²¹ Peter Coveney, *The Image of Childhood: the Individual and Society: a Study of the Theme in English Literature*, Harmondsworth, Penguin 1967, p. 160.

³²² Patricia Ingham, *Dickens, Women and Language*, Toronto, University of Toronto Press, 1992, p. 24.

spazio simbolico in cui si riflettono i conflitti tra disciplina e resistenza, oppressione e cura, mettendo in luce le possibilità di redenzione che emergono attraverso relazioni affettive, solidarietà e pratiche educative attente all'individualità.

II.3.2 La critica all'educazione nelle sorelle Brontë e in Elizabeth Gaskell

La letteratura vittoriana si confronta a più riprese con le pratiche educative, rivelandone le tensioni intrinseche tra disciplina istituzionale e valorizzazione dell'individualità. In un contesto in cui l'istruzione era prevalentemente concepita come strumento di controllo sociale, autrici come Charlotte, Emily e Anne Brontë, insieme a Elizabeth Gaskell, mettono in scena le contraddizioni di un sistema che spesso si traduceva in oppressione, privando bambine e bambini di autonomia e dignità. La loro critica non si esaurisce nella denuncia delle rigidità pedagogiche, ma apre lo spazio a modelli alternativi fondati su empatia, libertà interiore e rispetto della soggettività infantile.

In questo quadro, le sorelle Brontë e Elizabeth Gaskell si collocano al contempo in continuità e in rottura con la narrativa di inizio secolo. Nei romanzi di Jane Austen, ad esempio, l'educazione femminile non si configurava tanto come un percorso di istruzione formale, ma piuttosto come un processo di socializzazione finalizzato al matrimonio e all'interiorizzazione di virtù morali funzionali alla stabilità domestica. L'autrice mette in luce i limiti di un modello che privilegia l'adesione a norme morali e comportamentali rispetto allo sviluppo dell'autonomia e delle capacità intellettuali delle ragazze. La formazione di bambine e giovani donne del suo tempo mirava a plasmare un *habitus* di moderazione, autocontrollo e giudizio sociale, affinché, da adulte, possano incarnare un ideale di rispettabilità e armonia femminile. In *Pride and Prejudice*³²³, così come in *Emma*³²⁴, la maturazione delle protagoniste coincide soprattutto con la capacità di riconoscere i propri errori, disciplinare le emozioni e affinare i comportamenti sociali, più che con l'acquisizione di conoscenze autonome, mostrando i vincoli imposti alle donne dalla società borghese.

In questo senso, Austen critica un sistema educativo che, pur non essendo apertamente repressivo, funzionava come strumento di governo delle condotte femminili, limitando l'individualità e subordinando l'educazione alla conservazione dell'ordine sociale. La sua narrativa, pur rispettando le convenzioni del tempo, prepara così il terreno per il modello

³²³ Jane Austen, *Pride and Prejudice*, London, Thomas Egerton, 1813.

³²⁴ Jane Austen, *Emma*, London, John Murray, 1816.

vittoriano, che nella seconda metà del XIX secolo si irrigidì e si istituzionalizzò, accentuando la funzione disciplinare e normativa dell'educazione femminile.

Le logiche di disciplina e conformità, già presenti in forma domestica e relazionale, vengono rafforzate dalla crescente influenza del discorso morale e religioso, principalmente incarnato nelle figure ideali della “*moral mother*” e dell’“*angel in the house*”. La famiglia, lontana dall'essere un semplice luogo affettivo, diventa dispositivo di regolazione etica e spirituale, e questo stesso principio si prolunga nelle istituzioni scolastiche, trasformate in luoghi privilegiati di disciplinamento dei corpi e delle emozioni. È precisamente a questo livello che interviene la critica delle sorelle Brontë e di Elizabeth Gaskell, le quali spostarono l'attenzione dall'educazione come strumento di riproduzione dell'ordine sociale all'educazione come terreno di oppressione e, al contempo, di possibile emancipazione.

L'esperienza personale di Charlotte Brontë all'interno di istituzioni scolastiche come la *Clergy Daughters' School*, che frequentò da ragazza e che segnò profondamente la sua vita, influenzò in modo diretto la rappresentazione dell'educazione nei suoi romanzi, in particolare in *Jane Eyre*. La *Lowood School*, trasposizione letteraria di quella memoria, appare come un luogo di sofferenza fisica e psicologica, governato da una disciplina spietata e da un'ipocrisia religiosa onnipresente. In questo contesto, la scuola diventa emblema della rigidità del sistema educativo vittoriano, volto a esigere obbedienza assoluta e sacrificio personale in nome della conformità. L'esistenza quotidiana delle allieve è scandita da povertà, malattie e privazioni materiali, ma soprattutto da un modello educativo che, pur proclamando elevati ideali morali, si rivela incapace di riconoscere e coltivare l'autonomia intellettuale e affettiva. Nel delineare la figura di Jane, Brontë illumina con forza le contraddizioni di un sistema che sembra progettato più per umiliare che per educare, smascherando in particolare l'incoerenza delle autorità religiose, le cui pretese di virtù si infrangono contro la crudeltà delle azioni quotidiane.

La critica dell'autrice trova una significativa eco nella satira sociale contemporanea. Pochi anni prima della pubblicazione di *Jane Eyre*, la rivista *Punch* aveva infatti ironizzato sulla condizione delle governanti, proponendo la creazione di una *Governesses' Benevolent Institution*. Dietro la facciata di un'istituzione filantropica destinata a sostenere giovani donne avviate all'insegnamento, la rivista metteva in scena un programma di “formazione” che riproduceva esattamente le privazioni, le umiliazioni e l'isolamento cui le istitutrici erano abitualmente sottoposte. La caricatura, al tempo stesso iperbolica e fin troppo verosimile,

smascherava così l'ipocrisia di un sistema sociale che, pur proclamandosi benevolo, finiva per perpetuare le stesse forme di subordinazione che dichiarava di voler combattere:

In furtherance of the objects of this most useful charity, it is in contemplation to establish a School, for the purpose of preparing young ladies destined to be governesses, for the situations they are intended to fill. The necessity of teaching those who are to be teachers, and of instructing the governess how to govern, is obvious; the pupils, accordingly, will learn all the modern languages and accomplishments—geography, astronomy, the use of the globes, and so much of moral philosophy as includes the true principles of education. But as the social position of a governess is a peculiar one, being, as a novelty, rather uncomfortable, though, like a certain process to which eels are subjected, nothing when anybody is used to it. One great object of this School will be to familiarise the pupils with the life they may expect to lead. Its arrangements will therefore comprise a system of training calculated for the inculcation of an amount of practical as well as moral philosophy adequate to this purpose. To the Institution will be attached a Servants' Hall, wherein, at stated times, will attend a number of footmen and other menials, to intercourse with whom the future governess may be habituated, and whose insults and impertinences she may learn betimes to put up with. A nursery will also be connected with it, in order to exercise patience in the management of refractory children, at which probation the students will take turns. The children will be selected from the most purse-proud families, and their mammas will drop in every now and then, daily, and reprimand and find fault capriciously and unjustly with their tren. so as to inure her to ah treatment. Some charitable ladies of great style, in the vicinity of Russell Square, have volunteered their services in this particular. One of these ladies will, moreover, preside regularly at dinner to teach the language of looks, that the learner may understand, from a glance, when she is to refuse wine, or to decline another helping. Evening parties will be given occasionally, in the schoolroom, and to them will be invited a number of agreeable men, that the "young persons" may know how to behave in society; that is, to hold their tongues and sit still. For the due enforcement of these proprieties, one of the ladies aforesaid will also be present, accompanied by her daughters, by whom the scholars are to be studiously snubbed, by way of a lesson to them in meekness under contumely. The novices, during leisure hours, are to sit in separate apartments, accessible to all the servants, who, however, will not be allowed to wait upon them, or bring them any refreshment, if hungry from the insufficiency of their meals. Their dresses are to be such as a young lady can afford upon twenty pounds a year, finding herself in everything but her victuals and not having, by half, as much of those as she can eat. Thus, it may be hoped,

will governesses be provided with qualifications high enough, wants few enough, and spirit humble enough, to meet the views of any lady in the land³²⁵.

Le descrizioni paradossali di *Punch* coincidono in modo sorprendente con la *Lowood School* di *Jane Eyre*. Al suo arrivo, la protagonista nota immediatamente la scarsa qualità del cibo: «Ravenous, and now very faint, I devoured a spoonful or two of my portion without thinking of its taste; but the first edge of hunger blunted, I perceived I had got in hand a nauseous mess: burnt porridge is almost as bad as rotten potatoes; famine itself soon sickens over it»³²⁶. Oltre alla difficoltà materiale, emerge fin da subito una malsana ideologia di disciplinamento attuata attraverso la sofferenza e ribadita dalle parole del reverendo Brocklehurst: «You are aware that my plan in bringing up these girls is, not to accustom them to habits of luxury and indulgence, but to render them hardy, patient and self-denying»³²⁷. La critica di Brontë emerge qui con particolare evidenza. La durezza delle condizioni materiali e morali non è casuale, ma giustificata come mezzo volto al miglioramento e alla redenzione spirituale. L'autrice mette così in scena un autentico paradosso pedagogico, in cui il dolore fisico e l'umiliazione si trasformano in strumenti dichiarati di crescita morale, rivelando le profonde contraddizioni di un sistema educativo che predica virtù mentre pratica oppressione.

Tale paradosso trova un'eco anche nel discorso più ampio sull'educazione femminile a metà Ottocento, incentrato sulla figura idealizzata della *moral mother*. Le ideologie di domesticità e femminilità definivano la donna attraverso il suo ruolo nella sfera domestica: custode del focolare, incarnazione di una femminilità passiva e biologicamente predisposta alla cura. La casa veniva idealizzata come rifugio morale in contrapposizione al mondo pubblico, e la donna, angelicata nell'immagine dell'*angel in the house* di Coventry Patmore³²⁸, diventava simbolo delle aspirazioni sociali dell'epoca. In questo quadro, l'educazione morale dei figli era considerata responsabilità primaria della madre, la cui influenza sul comportamento dei bambini costituiva la misura stessa della sua virtù e del suo valore. Il discorso pedagogico, nel presentare la madre come custode di tutte le virtù, costruiva così un modello prescrittivo e vincolante: definiva standard morali per le madri e, attraverso di esse, per tutte le donne.

³²⁵ *Governesses' Benevolent Institution*, in «Punch», vol. X, 1846, p. 216.

³²⁶ Charlotte Brontë, *Jane Eyre*, London, Smith, Elder & Co., 1847, p. 39.

³²⁷ *Ibidem*, p. 54.

³²⁸ Coventry Patmore, *The Angel in the House*, London, Macmillan, 1854.

La *moral mother* era, dunque, insieme strumento e simbolo di un dispositivo di controllo sociale che, pur rivestendosi di ideali, regolava e disciplinava i comportamenti femminili. In questa prospettiva, la rigidità educativa denunciata da Brontë nelle istituzioni scolastiche si rifletteva anche nella formazione impartita all'interno della casa, mostrando come i principi di disciplina, sofferenza e obbedienza permeassero l'intero sistema di socializzazione, sia pubblico che privato. Questo discorso, che emerge chiaramente nella letteratura di consigli rivolta alle donne, trova eco e rielaborazioni anche nella narrativa di Anne Brontë ed Elizabeth Gaskell. Entrambe riprendono e trasformano i tradizionali tropi dell'educazione morale, della madre custode dei valori e della donna destinata alla domesticità, mettendone in luce le contraddizioni.

In *Agnes Grey*³²⁹, Anne Brontë esplora con lucidità la condizione delle governanti, figure che operano all'interno delle famiglie borghesi senza godere di un effettivo riconoscimento sociale. Mentre la madre è idealizzata come educatrice morale, le governanti sono spesso trattate con sospetto e disprezzo, confinate in un ruolo ambiguo e marginale. L'esperienza della protagonista del romanzo, Agnes, mette così a nudo le incoerenze di un discorso pedagogico che, pur esaltando il potere educativo femminile sul piano teorico, lo svaluta nella pratica, mostrando quanto le norme sociali e le gerarchie domestiche potessero neutralizzare la capacità di autonomia e di influenza reale delle donne incaricate di educare.

Elizabeth Gaskell, in *North and South*, propone una visione più ampia e progressiva dell'educazione, capace di superare i confini della sfera domestica e di estendersi allo spazio sociale. La protagonista, Margaret Hale, diventa portavoce di un modello educativo fondato sul dialogo, sul rispetto e sulla comprensione dei bisogni dei bambini, in particolare quelli delle classi lavoratrici. Lontana dal limitarsi al ruolo di custode del focolare, la sua azione pedagogica assume un valore emancipativo e collettivo, trasformando l'educazione in uno strumento di crescita morale e sociale. In questo modo, Gaskell mostra come le ideologie di domesticità e femminilità possano essere reinterpretate criticamente: la donna non è più solo garante dell'ordine morale della famiglia, ma agente di cambiamento, capace di promuovere autonomia, giustizia e inclusione nella società.

Come osserva Sally Shuttleworth in *Charlotte Brontë and Victorian Psychology*, la letteratura vittoriana diventa uno spazio privilegiato di riflessione critica sulle pratiche educative, all'interno della quale autori e autrici non si limitano a denunciare le rigidità del

³²⁹ Anne Brontë, *Agnes Grey*, London, Thomas Cautley Newby, 1847.

sistema, ma immaginano anche possibili trasformazioni, costruendo paradigmi pedagogici alternativi basati su autonomia, dignità e rispetto della persona³³⁰. Attraverso queste voci diverse ma interconnesse, emerge la natura intrinsecamente contraddittoria del discorso educativo: esso può riprodurre le ideologie dominanti e i meccanismi di oppressione, ma allo stesso tempo offre aperture verso la libertà e l'emancipazione, rivelando il potenziale trasformativo della letteratura stessa.

In questo senso, la narrativa delle sorelle Brontë e di Gaskell non si limita a rappresentare il paradigma educativo vittoriano, ma lo interroga criticamente, mettendone in luce le tensioni e le possibilità di resistenza. L'educazione – intesa sia come istituzione sociale che come esperienza di formazione interiore – attraversa una parte significativa della loro produzione, configurandosi come dispositivo narrativo centrale. In quattro dei sette romanzi delle Brontë, le protagoniste ricoprono ruoli di insegnanti, governanti o tutrici, segnalando come tali professioni potessero costituire, pur entro limiti stringenti, un concreto spazio di autonomia economica e di emancipazione personale. Charlotte ambienta due dei suoi romanzi principalmente in contesti scolastici, mentre Anne focalizza l'attenzione sugli effetti e sui contenuti dell'educazione. Emily, pur rimanendo più distante dal tema, contribuisce alla riflessione attraverso le dinamiche di potere e le tensioni sociali presenti nel suo celebre romanzo, *Wuthering Heights*³³¹. All'interno di queste opere, l'educazione diventa così una lente privilegiata attraverso cui si rendono visibili rapporti di potere, tensioni affettive e sessuali, nonché dinamiche di classe e di genere, assumendo un ruolo decisivo nella costruzione della soggettività e nella definizione delle possibilità – o dei limiti – dell'emancipazione femminile.

L'educazione di bambine e giovani ragazze, al tempo, era oggetto di un acceso dibattito. La mancanza di percorsi curriculari standardizzati prima del 1870, il predominio di una formazione superficiale volta più alle *accomplishments* che allo sviluppo del pensiero critico e la diffusa convinzione che alle donne bastassero conoscenze ornamentali rivelano la volontà di mantenerle in una condizione di minorità intellettuale. Anche Dickens, in *David Copperfield* e *Little Dorrit*, ironizza sui limiti di tale modello, pur rimanendo personalmente legato, sul piano ideale, all'immagine della moglie devota e moralmente esemplare.

³³⁰ Cfr. Sally Shuttleworth, *Charlotte Brontë and Victorian Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

³³¹ Emily Brontë, *Wuthering Heights*, London, Thomas Cautley Newby, 1847.

In questo contesto, la narrativa di Charlotte e Anne Brontë apre spazi critici particolarmente significativi. In *Shirley*³³², la protagonista Shirley Keeldar rifiuta di essere confinata in uno stato di subordinazione coniugale e rivendica una libertà intellettuale non vincolata ai ruoli di genere; in *Jane Eyre*, l'eroina respinge l'ideale angelicato e afferma con forza il diritto a essere se stessa; in *The Tenant of Wildfell Hall*³³³, Helen Graham mostra quanto possa risultare devastante l'imposizione dell'ideale femminile di riformatrice morale al servizio del marito. Attraverso queste figure complesse, i romanzi mettono in scena sia le forme di interiorizzazione del discorso educativo dominante, sia le pratiche di resistenza che ne incrinano dall'interno la pretesa normativa.

Parallelamente, anche l'istruzione maschile e l'organizzazione scolastica furono oggetto di ampi dibattiti e di progressivi tentativi di riforma. Nei collegi più prestigiosi, l'accento continuava a essere posto sullo studio del latino e dei classici, attraverso un metodo rigidamente nozionistico, spesso avvertito come una vera e propria forzatura intellettuale. In *Agnes Grey*, Anne Brontë rappresenta con chiarezza questo approccio differenziato in base al genere: e alle figlie dell'aristocrazia era richiesto di diventare graziose e socialmente desiderabili, ai figli maschi veniva imposto un accumulo meccanico di grammatica latina e testi scolastici, senza che ciò si traducesse in una reale maturazione critica. Un simile modello, lungi dal promuovere un'autentica crescita intellettuale o morale, rischiava di lasciare i giovani impreparati di fronte alle sfide concrete della vita sociale ed economica. La distanza tra teoria educativa e realtà pratica emerge con particolare evidenza nelle *public schools*, come Eton College e Rugby School, divenute simbolo di un sistema formativo elitario che oscillava tra disciplina, tradizione classica e aspirazione alla formazione del carattere.

In questi istituti, l'istruzione maschile non si limitava alla trasmissione di conoscenze, ma ambiva a forgiare il carattere attraverso una disciplina severa, una rigida gerarchia sociale e veri e propri rituali di iniziazione. Tale impostazione si inscriveva nel modello della *muscular christianity* promosso da Thomas Arnold, che coniugava vigore fisico, lealtà alle istituzioni e moralità cristiana, proponendo un ideale di virilità fondato sull'autocontrollo, sul senso del dovere e sulla responsabilità pubblica. La letteratura del tempo non mancò di mettere in luce gli eccessi di tali sistemi, rappresentando le difficoltà e le sofferenze degli studenti e mostrando le contraddizioni tra l'ideale educativo proclamato e le pratiche concrete di molte scuole. In

³³² Charlotte Brontë, *Shirley*, London, Smith, Elder & Co., 1849.

³³³ Anne Brontë, *The Tenant of Wildfell Hall*, London, Thomas Cautley Newby, 1848.

questo senso, le esperienze personali delle autrici, unite alla loro acuta sensibilità sociale, permettono di leggere queste narrazioni come una critica implicita alla rigidità, alle disuguaglianze e alle ingiustizie che attraversavano il sistema scolastico vittoriano. In *The Professor*³³⁴, ad esempio, Charlotte Brontë descrive l'esperienza scolastica come una fase di "necessaria sofferenza salutare", quasi un rito di passaggio destinato a forgiare individui più forti e disciplinati, mettendo in luce l'ambivalenza di un modello formativo che oscillava tra aspirazione morale e durezza strutturale.

Tuttavia, il dibattito educativo non riguardava solamente la borghesia e le élite: le condizioni delle scuole più povere, soprattutto nello Yorkshire, furono denunciate con forza sia da Dickens sia dalla stessa Charlotte Brontë. In *Nicholas Nickleby*, Dickens rappresenta l'abuso sistematico e l'abbandono dei bambini in istituti improvvisati e degradati; analogamente, Jane Eyre rielabora in chiave narrativa il trauma personale vissuto dall'autrice a *Cowan Bridge School*. La *Lowood School*, con il suo cibo scarso, le malattie e la disciplina ipocrita, diventa così il simbolo delle brutalità inflitte ai bambini in nome della disciplina. Eppure, anche in questa rappresentazione estrema, emerge una tensione narrativa significativa: la protagonista, attraverso quell'educazione sofferta, acquisisce competenze che le consentono di raggiungere un grado di autonomia raro per il suo tempo.

In questo complesso scenario di trasformazioni sociali e culturali, la narrativa vittoriana assume una funzione duplice. Da un lato, offre rappresentazioni incisive delle contraddizioni educative del tempo, dalle *accomplishments* femminili alla rigidità delle scuole maschili, rendendo visibili le tensioni materiali e simboliche che definivano l'infanzia e l'adolescenza; dall'altro, elabora un discorso culturale critico e riflessivo, capace di oscillare tra denuncia e proposta.

Come si è cercato di mostrare, i romanzi presi in esame non si limitarono a descrivere le forme più evidenti di oppressione, ma aprirono anche spazi immaginativi entro cui ripensare pratiche educative e norme sociali. L'educazione emerge così come un dispositivo al tempo stesso politico e simbolico, un terreno in cui si intrecciano dinamiche di genere, classe e potere, e in cui la formazione morale e intellettuale di bambini e bambine riflette le contraddizioni e le aspirazioni della società vittoriana, lasciando intravedere possibilità di resistenza e di trasformazione.

³³⁴ Charlotte Brontë, *The Professor*, London, Smith, Elder & Co., 1857.

II.3.3 Satira, caricatura e devianza infantile nel discorso pubblico vittoriano

La satira vittoriana ebbe un ruolo fondamentale nel portare alla luce le contraddizioni della società industriale. Riviste come *Punch* non si limitarono a offrire leggerezza e intrattenimento, ma si fecero anche veicolo di critica sociale e politica. Fondata nel 1841 da Henry Mayhew ed Ebenezer Landells in un periodo di grande fermento editoriale, la rivista nacque con il titolo *Punch or The London Charivari*, esplicitamente ispirato al giornale satirico francese *Le Charivari*, con l'ambizione di coniugare umorismo e impegno civile.

Il nome stesso, *Punch*, richiamava sia la maschera di Pulcinella della Commedia dell'Arte, sia la nota bevanda alcolica, evocando un miscuglio frizzante e multiforme di voci e stili. Secondo una celebre aneddotica, il titolo sarebbe stato scelto grazie a una battuta divenuta poi emblematica, «nothing without Lemon», un gioco di parole che alludeva insieme all'editore Mark Lemon e all'ingrediente essenziale della bevanda, rafforzando fin dall'inizio l'identità ironica e autoironica della rivista. Fin dalle prime uscite, *Punch* radunò attorno a sé una vera e propria costellazione di autori e illustratori di primo piano, da William Makepeace Thackeray a John Leech, da Richard Doyle a Douglas Jerrold, dando vita a una vera e propria “fratellanza satirica” in cui letteratura, giornalismo e arti grafiche si intrecciavano in modo fluido e stretto.

Ben lontana dal limitarsi a un intrattenimento leggero, la rivista si distinse per l'impegno deciso e radicale delle sue campagne politiche e sociali. Si schierò, ad esempio, contro le *Corn Laws*, in vigore dal 1815 al 1846³³⁵, e contro la *Poor Law* del 1834, denunciando le condizioni di vita e di lavoro degli operai e contribuendo a sensibilizzare l'opinione pubblica sullo scandalo del lavoro minorile. Nel 1843, la rivista pubblicò inoltre *The Song of the Shirt* di Thomas Hood, una struggente poesia dedicata allo sfruttamento quotidiano delle sarte; nello stesso anno apparve anche la celebre vignetta *Capital and Labour* (Figura 1) di Robert Jacob Hamerton, noto anche con lo pseudonimo Shallaballa. L'illustrazione, ispirata al *First Report on Children in Mines* del 1842, denunciava le condizioni estreme, spesso mortali, in cui erano costretti a lavorare i minatori minorenni.

Attraverso la combinazione di poesia, illustrazione e reportage sociale, la rivista non si limitava quindi a informare, ma contribuiva a costruire un discorso critico incisivo sulle

³³⁵ Le *Corn Laws* furono una serie di provvedimenti protezionistici adottati nel Regno Unito tra il 1815 e il 1846 per regolare l'importazione dei cereali. Queste misure mantenevano artificialmente alti i prezzi dei cereali sul mercato interno, gravando soprattutto sulle classi lavoratrici urbane. La loro applicazione suscitò dure critiche da parte dei sostenitori del libero commercio, che ne denunciavano l'ingiustizia sociale e l'ostacolo alla crescita economica. La mobilitazione della *Anti-Corn Law League* portò all'abolizione delle leggi nel 1846, segnando una svolta decisiva verso il libero scambio e ridefinendo gli equilibri tra aristocrazia terriera e borghesia industriale.

ingiustizie della società industriale, affermandosi al tempo stesso come voce di denuncia e come efficace strumento di sensibilizzazione dell'opinione pubblica.

With fingers weary and worn,
With eyelids heavy and red,
A Woman sat, in unwomanly rags,
Plying her needle and thread—
Stitch! stitch! stitch!
In poverty, hunger, and dirt,
And still with the voice of dolorous pitch
She sang the “Song of the Shirt!”

“Work! Work! Work!
While the cock is crowing aloof!
And work—work—work,
Till the stars shine through the roof!
It's O! to be a slave
Along with the barbarous Turk,
Where woman has never a soul to save,
If this is Christian work!

“Work—work—work
Till the brain begins to swim;
Work—work—work
Till the eyes are heavy and dim!
Seam, and gusset, and band,
Band, and gusset, and seam,
Till over the buttons I fall asleep,
And sew them on in a dream!

“O! Men, with Sisters dear!
O! Men! with Mothers and Wives!
It is not linen you're wearing out,
But human creatures' lives!
Stitch—stitch—stitch,

That shatter'd roof—and this naked floor—
A table—a broken chair—
And a wall so blank, my shadow I thank
For sometimes falling there!

“Work—work—work!
From weary chime to chime,
Work—work—work—
As prisoners work for crime!
Band, and gusset, and seam,
Seam, and gusset, and band,
Till the heart is sick, and the brain benumb'd,
As well as the weary hand.

“Work—work—work
In the dull December light,
And work—work—work,
When the weather is warm and bright—
While underneath the eaves
The brooding swallows cling,
As if to show me their sunny backs
And twit me with the spring.

“Oh! but to breathe the breath
Of the cowslip and primrose sweet—
With the sky above my head,
And the grass beneath my feet,
For only one short hour
To feel as I used to feel,
Before I knew the woes of want
And the walk that costs a meal!
“Oh but for one short hour!

In poverty, hunger, and dirt,
Sewing at once, with a double thread,
A Shroud as well as a Shirt.

“But why do I talk of Death?
That Phantom of grisly bone,
I hardly fear his terrible shape,
It seems so like my own—
It seems so like my own,
Because of the fasts I keep,
Oh! God! that bread should be so dear,
And flesh and blood so cheap!

“Work—work—work!
My labour never flags;
And what are its wages? A bed of straw,
A crust of bread—and rags.

A respite however brief!
No blessed leisure for Love or Hope,
But only time for Grief!
A little weeping would ease my heart,
But in their briny bed
My tears must stop, for every drop
Hinders needle and thread!

With fingers weary and worn,
With eyelids heavy and red,
A Woman sat, in unwomanly rags,
Plying her needle and thread—
Stitch! stitch! stitch!
In poverty, hunger, and dirt,
And still with a voice of dolorous pitch,
Would that its tone could reach the Rich!
She sang this “Song of the Shirt!”³³⁶

³³⁶ Thomas Hood, *The Song of the Shirt*, in «Punch», vol. V, 16 dicembre 1843, p. 260.

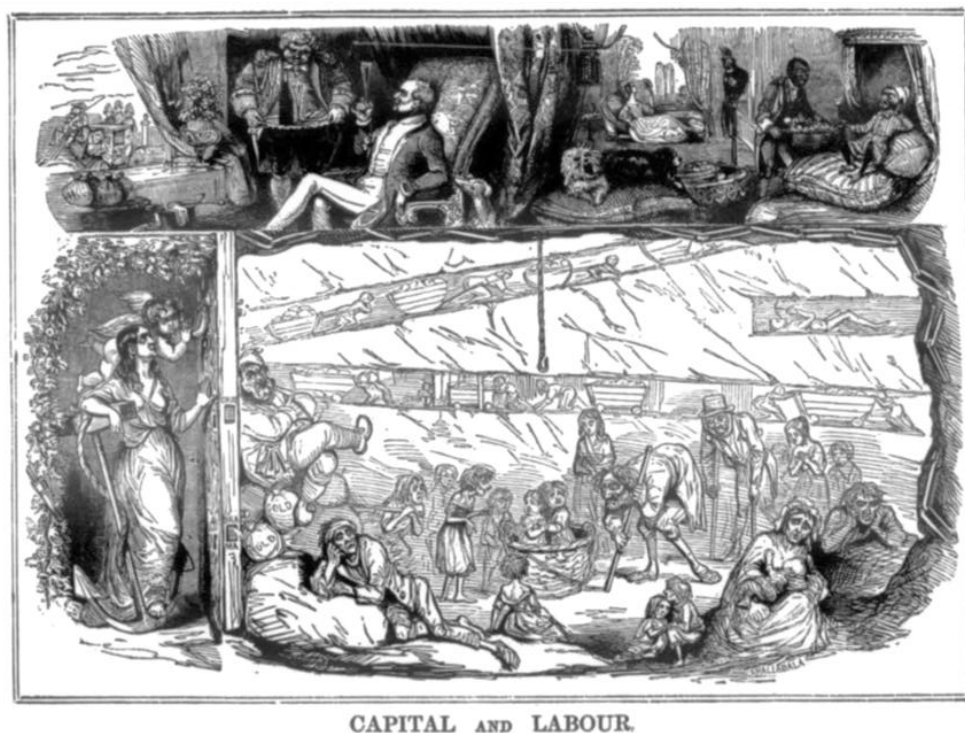


Figura 1. Robert Jacob Hammerton (Shallaballa), *Capital and Labour*, in «Punch», vol. V, 12 agosto 1843.

La vignetta di Hammerton fu pubblicata insieme a un editoriale che ne chiariva il tono ironico e paradossale. Si trattava della quinta uscita di *Mr. Punch's Big Cut*, ispirata al recente rapporto parlamentare sul lavoro minorile, il *First Report on Children in Mines* condotto nel maggio del 1842, indicato nello stesso editoriale come il *Mr. Horne's Report*, dal nome del sotto commissario della Commissione parlamentare d'inchiesta sull'impiego dei minori. L'editoriale fingeva di rassicurare il lettore, rovesciando con cinismo l'indignazione pubblica. Attraverso questa operazione di satira e ironia paradossale, *Punch* utilizzava la rappresentazione dei minatori – spesso bambini e descritti come una “razza inferiore” – per denunciare l'ipocrisia e la superficialità delle classi agiate, trasformando il dolore altrui in strumento di critica sociale.

L'intento era chiaro: ridicolizzare i ricchi mostrando come la sofferenza dei lavoratori producesse lusso e comodità per le élite. La strategia consisteva nel confinare l'orrore in uno spazio invisibile, i lavori sotterranei, rendendo così evidente il paradosso morale della società industriale. In questo modo, la satira trasformava lo sfruttamento in spettacolo critico, distillava la miseria in caricatura e, allo stesso tempo, evidenziava la distanza tra la vita agiata delle élite e la fatica di chi ne sosteneva materialmente l'esistenza.

L'editoriale che accompagnava la vignetta di Hammerton, con il suo tono paradossalmente ironico, commentava:

It is gratifying to know that though there is much misery in the coal-mines, where the “labourers are obliged to go on all-fours like dogs”, there is a great deal of luxury results from it. The public mind has been a good deal shocked by very offensive representations of certain underground operations, carried on by an inferior race of human beings, employed in working the mines, but Punch’s artist has endeavoured to do away with the disagreeable impression, by showing the very refined and elegant result that happily results from the labours of these inferior creatures. The works being performed wholly under ground, ought never to have been intruded on the notice of the public. They are not intended for the light of day, and it is therefore unfair to make them the subject of illustration. When taken in conjunction with the very pleasing picture of aristocratic ease to which they give rise, the labours in the mines must have a very different aspect from that which some injudicious writers have endeavoured to attach them³³⁷.

In questo modo, *Punch* riuscì a coniugare ironia e denuncia, offrendo al pubblico borghese immagini e parole che rendevano visibile l’invisibile, trasformando la sofferenza dei minori in un terreno di riflessione e scandalo collettivo. In quegli anni, la rivista non risparmiava nemmeno figure di primo piano: politici come Robert Peel o Benjamin Disraeli, intellettuali influenti e persino il principe consorte Alberto, spesso ridicolizzato per le sue abitudini quotidiane e la passione per la caccia. L’umorismo, in questo contesto, non era semplice evasione, ma vera e propria arma di smascheramento, capace di rovesciare la retorica del potere e di dare voce alle contraddizioni più profonde e brucianti dell’età vittoriana.

Col tempo, tuttavia, *Punch* subì una profonda trasformazione. A partire dagli anni Cinquanta dell’Ottocento, sotto l’influenza di John Tenniel e con l’espansione del suo pubblico borghese, la rivista satirica abbandonò progressivamente le posizioni più radicali fino a consolidarsi, nella seconda metà del secolo, come una vera e propria istituzione nazionale allineata ai valori del ceto medio. Pur mantenendo forza e popolarità, la sua satira si adattò sempre più a questi principi, rafforzando il ruolo di *Punch* come voce autorevole del consenso sociale. Accanto alla funzione critica e riformatrice, la rivista sviluppò infatti un uso dell’umorismo che non mirava soltanto a colpire le élite o le ingiustizie, ma partecipava anche a un processo di disciplinamento simbolico, ridicolizzando e marginalizzando figure sociali percepite come deviate.

³³⁷ *Capital and Labour*, in «Punch», vol. V, 12 agosto 1843, p. 48.

Questa ambivalenza emerge in modo particolarmente evidente nella satira rivolta all'infanzia: bambini e bambine venivano spesso rappresentati in chiave comica o caricaturale, oscillando tra simpatia e scherno, tra gioco e ammonimento, riflettendo così tanto i timori quanto le rigide norme della società vittoriana.

Come è noto, l'umorismo non è mai neutrale. Anche quando si presenta con le vesti leggere dell'ironia o della caricatura, esso agisce come strumento normativo, orientando la percezione sociale del deviante, dell'eccesso e del non conforme. In tal modo, la satira vittoriana non rappresenta un semplice *divertissement*, ma si configura come un potente strumento di disciplinamento simbolico capace di modellare comportamenti, valori e gerarchie sociali, mostrando quanto l'allegria e il ridicolo possano convivere con la regolazione morale e culturale. Come osserva lucidamente Michail Bachtin, il riso popolare aveva in origine una forza sovversiva, legata alla tradizione carnevalesca, ma in età moderna esso venne spesso assorbito dall'ideologia dominante, neutralizzandone il potenziale³³⁸.

In questa prospettiva, la rappresentazione caricaturale dell'infanzia in epoca vittoriana assume un valore paradigmatico. Il bambino raffigurato come sfacciato, precocemente adulto, linguisticamente scomposto o moralmente deviante non è solo oggetto di ironia, ma diventa figura esemplare di ciò che deve essere corretto e ricondotto all'ordine. La deformazione grottesca non amplifica semplicemente i tratti eccentrici, ma li cristallizza in un'immagine tipizzata che rende la soggettività giovanile riconoscibile come scarto. In tal modo, ciò che potrebbe esprimere energia o discontinuità rispetto alla norma viene simbolicamente ricodificato come eccesso da contenere. Il riso, dunque, non si esaurisce nell'intrattenimento, ma opera come dispositivo di regolazione culturale, trasformando la differenza infantile in un oggetto controllabile e socialmente neutralizzato.

Partendo da questa riflessione, si può osservare come, nella società vittoriana, l'umorismo satirico abbia rapidamente assunto i tratti di un vero e proprio dispositivo pedagogico informale e parallelo. Esso non si limitava a commentare la cronaca né a suscitare un riso effimero; al

³³⁸ Nel saggio *L'opera di Rabelais e la cultura popolare*, Bachtin rilegge il grottesco come eredità del carnevalesco medievale e rinascimentale, in cui il corpo era simbolo di rigenerazione e apertura al mondo, e il riso collettivo rappresentava una sospensione liberatoria delle gerarchie sociali: «il trionfo di una sorta di liberazione temporanea dalla verità dominante e dal regime esistente, e l'abolizione provvisoria di tutti i rapporti gerarchici, dei privilegi, delle regole e dei tabù» (Michail Michajlovič Bachtin, *Tvor estvo Fransua Rable i narodnaja kul'tura Srednevekov'ja i Renessansa* (1965); trad. it. *L'opera di Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella tradizione medievale e rinascimentale*, Torino, Einaudi, 1979, p. 13). Con la modernità, tuttavia, il grottesco si trasforma: il corpo diviene estraneo e vergognoso, e il riso non è più gioioso ma perturbante. Da forza sovversiva, dunque, il riso viene progressivamente riassorbito entro l'ordine dominante.

contrario, partecipava alla costruzione di un orizzonte normativo condiviso, offrendo modelli di condotta implicitamente prescrittivi e segnando come eccesso ogni manifestazione di autonomia infantile, dall'indipendenza di giudizio alla libertà di parola e di movimento.

In questa cornice, il riso borghese indirizzato all'infanzia raffigurata nelle vignette non appare come semplice intrattenimento, bensì come pratica simbolica di regolazione. La derisione pubblica non colpiva soltanto il singolo personaggio caricaturale, ma contribuiva a fissare un'immagine collettiva dell'infanzia come soggettività da sorvegliare e correggere. Attraverso la ripetizione della deformazione, la caricatura consolidava così una rappresentazione dell'età infantile come devianza potenziale, riducendone la complessità a figura tipizzata e socialmente controllabile.

Riviste come *Punch* e *Fun*³³⁹ rappresentarono uno dei principali laboratori di questa pedagogia umoristica. Sotto l'apparenza dell'intrattenimento leggero, esse operarono come spazi di autorappresentazione della borghesia urbana, contribuendo a consolidarne l'orizzonte valoriale. La risata condivisa non era un semplice effetto collaterale, ma un meccanismo di coesione: nel ridicolizzare ciò che appariva popolare, eccessivo o emotivamente incontrollato, riaffermava implicitamente ideali di misura, autocontrollo e disciplina.

In tale scenario, l'infanzia divenne ben presto un bersaglio privilegiato della messa in scena satirica. *Punch*, in particolare, costruì un repertorio ricorrente – il “bambino troppo adulto”, il “giovane insolente”, il figlio che rivendica diritti – in cui ogni pretesa di autonomia veniva neutralizzata attraverso l'exasperazione dei tratti linguistici e comportamentali. La caricatura non si limitava a suscitare ilarità, ma trasformava l'eccesso infantile in figura tipica da correggere. Ne emerge una forma sottile di pedagogia nera travestita da ironia: non la punizione esplicita, bensì l'esposizione al ridicolo come strumento di ricondizionamento simbolico.

È emblematico, ad esempio, il caso della celebre vignetta *The Rising Generation* (Figura 2), firmata da John Leech nel 1847 per *Punch*. Nell'immagine, un adolescente si rivolge al padre con tono spavaldo, dichiarando: «I tell you what it is, Governor, the sooner we come to some

³³⁹ *Fun* fu un settimanale umoristico londinese, fondato nel 1861 come diretto concorrente di *Punch*, con il quale condivideva la struttura editoriale ma non sempre l'impronta ideologica. Diretto inizialmente da H. J. Byron e Tom Hood, si distinse nei suoi primi anni per un tono più accessibile e per la scelta di un prezzo popolare – un penny a numero – che gli permise di raggiungere un pubblico ampio. Tra i collaboratori figuravano nomi noti della scena culturale vittoriana, come Tom Robertson, Ambrose Bierce, G. R. Sims e Clement Scott, ma il contributo più significativo fu quello di W. S. Gilbert, autore delle celebri *Bab Ballads*, quasi tutte pubblicate sulle pagine di *Fun* tra il 1861 e il 1871. La rivista conobbe un periodo di prosperità fino agli anni Settanta dell'Ottocento, per poi entrare in una fase di progressivo declino editoriale. Dopo essere passata per diverse mani, cessò le pubblicazioni nel 1901, venendo infine assorbita dal periodico satirico rivale *Sketchy Bits*.

understanding, the better. You can't expect a young feller to be always at home; and if you don't like the way I go on, why I must have chambers, and so much a-week!». Il ragazzo, rappresentato come caricaturalmente adulto, adotta un registro linguistico e un atteggiamento che eccedono vistosamente la sua età: il lessico segnato da inflessioni colloquiali (*“feller”, “go on”, “so much a-week”*) e la postura assertiva lo assimilano alla figura dell'uomo d'affari che negozia condizioni contrattuali.

È proprio l'inversione gerarchica a generare l'effetto comico: il figlio, anziché occupare la posizione di subordinazione che l'ordine familiare gli assegna, si colloca sullo stesso piano del padre, se non addirittura in una postura di superiorità negoziale. Il riso scaturisce dalla rottura di questa asimmetria ritenuta “naturale”, ma tale rottura è immediatamente ricondotta entro coordinate rassicuranti attraverso la caricatura. In questo senso, l'elemento comico assolve una funzione precisa, ovvero delegittimare l'idea che un adolescente possa rivendicare spazio, parola e diritti. Il giovane raffigurato non è più individuo dotato di istanze proprie, bensì tipo sociale, figura esemplare di un'eccedenza da contenere.

L'autonomia giovanile è convertita in arroganza, la richiesta di indipendenza in eccesso censurabile. Il personaggio non è individuo, ma tipo: una figura esemplare attraverso cui la satira delegittima ogni pretesa di spazio e di parola da parte dell'adolescente. In tal modo, la derisione opera come dispositivo di umiliazione simbolica, riaffermando che infanzia e adolescenza sono ammissibili solo entro i confini della subordinazione all'autorità adulta.



Figura 2. John Leech, *The rising generation*, in «Punch», vol. XII, 6 febbraio 1847.

Accanto all'ideale del bambino obbediente e conforme, *Punch* esplora e contribuisce a costruire un ventaglio di infanzie deviate, grottesche o risibili, in cui l'eccesso e la trasgressione diventano strumenti per ridefinire i confini della normalità e rinforzare, per contrasto, le norme sociali e morali. Tra queste spicca lo *street arab* o *street boy* – il monello di strada, scalzo, vestito di stracci e impertinente – che incarna l'infanzia urbana fuori controllo. Con il suo atteggiamento insolente e l'aria di sfida, il giovane diventa la caricatura di una libertà degradata, resa ridicola proprio attraverso l'esagerazione dei suoi comportamenti e dei tratti fisici.

Questi bambini "deviati" e "devianti" funzionano da specchio sociale: mentre suscitano il riso o la sorpresa del pubblico borghese, allo stesso tempo veicolano una forma di disciplina simbolica, mostrando ciò che accade quando l'educazione, l'ordine morale e il controllo

istituzionale vengono meno. La loro marginalità e il loro eccesso diventano strumenti retorici attraverso cui la satira definisce i confini dell'accettabile, delimitando implicitamente i comportamenti e i modi di essere considerati legittimi. In questo senso, il ritratto dei bambini devoti e dei bambini "fuori controllo" non è solo comicità o denuncia sociale, ma uno strumento attraverso cui si riflette sul ruolo dell'infanzia, sulle gerarchie sociali e sulle tensioni tra libertà individuale e controllo collettivo.

Parallelamente, l'immaginario satirico di *Punch* rappresenta anche l'infanzia femminile in maniera ambivalente, intrecciando innocenza e trasgressione. Tra le figure più emblematiche emerge la *precocious girl*, la "bambina civettuola", ritratta con gesti, sguardi e discorsi propri degli adulti, spesso in chiave volutamente grottesca. Qui la satira capovolge l'ideale vittoriano della fanciulla innocente, sostituendolo con una bambina già desiderante e consapevole, il cui corpo in crescita diventa instabile, minaccioso e fonte di comicità.

L'umorismo di *Punch* si configura, in tal modo, come dispositivo di regolazione simbolica. Attraverso la messa in ridicolo di atteggiamenti percepiti come eccessivi o minacciosi, la rivista interviene nella costruzione dell'immaginario collettivo relativo a infanzia e adolescenza. La scena comica mette in evidenza la frizione tra autonomia emergente e vincolo sociale, tra desiderio di affermazione e imperativo disciplinare, rivelando l'ambivalenza del riso vittoriano: mezzo di controllo, ma anche superficie su cui affiorano le contraddizioni del sistema educativo e delle norme dominanti.

In questi casi, la caricatura non si limita a raffigurare la devianza infantile: contribuisce a produrla sul piano simbolico. La satira opera come prolungamento dell'apparato pedagogico autoritario: se la sanzione agisce sui corpi, il ridicolo plasma le rappresentazioni. Ogni scarto rispetto al modello dell'obbedienza viene esposto a una derisione che ne svuota la legittimità e ne attenua la carica potenzialmente sovversiva. La stampa, dunque, non si limita a descrivere l'infanzia, ma partecipa attivamente alla sua normalizzazione, inserendo anche le immagini e le narrazioni entro un più ampio dispositivo disciplinare volto a contenere l'alterità³⁴⁰.

³⁴⁰ Si elencano di seguito alcune illustrazioni particolarmente rilevanti pubblicate dalla rivista nel corso degli anni: Capt. H. R. Howard, No title, in «Punch», vol. XXVI, 17 giugno 1854; George du Maurier, *Candour*, in «Punch», vol. XXXIX, 27 ottobre 1860; John Leech, *The rising generation*, in «Punch», vol. XLII, 25 gennaio 1862; Charles Keene, *Perhaps the most impertinent thing on record*, in «Punch», vol. XLII, 22 marzo 1862; Charles Keene, *Playgoer*, in «Punch», vol. XLII, 26 aprile 1862; Charles Knee, *A natural objection*, in «Punch», vol. XLVIII, 15 aprile 1865; George du Maurier, *Young, but artful*, in «Punch», vol. XLIX, 9 settembre 1865; George du Maurier, *The pet parson*, in «Punch», vol. LI, 10 novembre 1866; George Du Maurier, *The force of example*, in «Punch», vol. LXXIII, 5 aprile 1873; Charles Knee, *The conscience clause*, in «Punch», vol. LXVII, 11 luglio 1874; George Du Maurier, *Awkward!*, in «Punch», vol. LXVII, 25 luglio 1874; Charles Knee, *Gallantry*, in «Punch», vol. LXVII, 26 settembre 1874; George Du Maurier, *A daughter of Eve*, in «Punch», vol. LXVIII, 20

Il percorso delineato in questo capitolo evidenzia come la violenza educativa abbia attraversato in modo capillare la società vittoriana, dispiegandosi su piani differenti – materiale, simbolico, culturale – e coinvolgendo tanto lo spazio metropolitano quanto quello coloniale. I modelli scolastici, le narrazioni letterarie e i dispositivi umoristici analizzati rinviano a un medesimo presupposto: un’idea di infanzia intesa come realtà da governare, plasmare e mantenere in posizione subordinata.

L’impostazione genealogica qui adottata non si esaurisce nella ricostruzione storica di tali pratiche, ma ne mette in luce le linee di continuità e le metamorfosi nei paradigmi pedagogici contemporanei. In questo senso, l’analisi svolta apre lo spazio ai capitoli successivi, orientati a una riconsiderazione filosofica e politica dell’infanzia quale soggetto titolare di diritti, capace di parola e portatore di autonomia.

febbraio 1875; George Du Maurier, *A whispered appeal*, in «Punch», vol. LXVIII, 6 marzo 1875; George Du Maurier, *Young, but smart*, in «Punch», vol. LXIX, 25 dicembre 1875; George Du Maurier, *Feeling and intellect*, in «Punch», vol. LXXI, 26 agosto 1876; George du Maurier, *Awkward revelations*, in «Punch», vol. XCV, 25 agosto 1888.

Capitolo III. La negazione del bambino nell'Inghilterra vittoriana. Forme di violenza quotidiana

Le forme di disciplinamento e moralizzazione dell'infanzia analizzate nel capitolo precedente trovano nell'Inghilterra vittoriana una delle loro espressioni più compiute e sistematiche. L'ideale pedagogico del controllo, fondato sull'obbedienza, sulla rettitudine e sulla redenzione morale, si traduce in un articolato insieme di pratiche che, più che formare il bambino, tendono ad annullarne la soggettività. In questo quadro, famiglia, scuola e lavoro minorile si configurano come dispositivi centrali di tale negazione, spazi nei quali bambine e bambini vengono ridotti a oggetti di sorveglianza, correzione o sfruttamento, e in cui ogni scarto rispetto al modello normativo dominante è interpretato e sanzionato come colpa, devianza o segno di degenerazione morale.

Come in altri contesti, anche in epoca vittoriana la violenza educativa non si manifesta esclusivamente tramite punizioni corporali o imposizioni dirette, ma opera anche attraverso forme più pervasive e meno visibili, incidendo sulla possibilità stessa dei minori di essere ascoltati e riconosciuti. L'infanzia viene così configurata come condizione eterodiretta, priva di autodeterminazione e di legittima capacità espressiva, il cui significato è misurato soprattutto in rapporto alla futura integrazione nell'ordine sociale. La compressione di questa dimensione soggettiva non coincide unicamente con pratiche apertamente repressive; comprende piuttosto l'oscuramento sistematico di bisogni, affetti ed esperienze, tollerati solo nella misura in cui risultino coerenti con le finalità formative, produttive o religiose stabilite dal mondo adulto. In tal modo, ciò che viene neutralizzato non è soltanto un comportamento, ma la possibilità stessa di un'esistenza infantile dotata di senso proprio.

Il presente capitolo si propone di esaminare le forme concrete attraverso cui tale processo di negazione si inscriveva nella vita quotidiana, soffermandosi su tre ambiti fondamentali, ovvero la famiglia, la scuola e il lavoro minorile, intesi come luoghi privilegiati di costruzione e trasmissione dell'ethos vittoriano. La famiglia e l'ambiente domestico, benché rappresentati come spazi di protezione e dedizione affettiva, erano spesso attraversati da pratiche sanzionatorie e da assetti gerarchici rigidi, entro i quali l'esperienza dei più giovani risultava marginalizzata e costantemente subordinata al potere decisionale degli adulti.

L'istituzione scolastica, cardine del progetto formativo ottocentesco, agiva a sua volta come meccanismo di sorveglianza e conformazione, sostenuto da regole stringenti, rituali disciplinari

e percorsi didattici selettivi. Non si trattava soltanto di trasmettere conoscenze, ma di interiorizzare modelli di autocontrollo e deferenza, contribuendo al contempo alla riproduzione delle stratificazioni sociali esistenti.

Il lavoro minorile, infine, trasformava il bambino in risorsa produttiva, esponendolo a condizioni materiali e morali frequentemente degradanti e privandolo di qualsiasi riconoscimento come soggetto di diritti. Pedagogia, religione, economia e politica convergevano così nel modellare individui docili, obbedienti e moralmente conformi, a scapito della libertà, dell'autonomia e della visibilità dei bambini, ridotti a mezzi funzionali alla stabilità dell'ordine sociale.

III.1 Famiglia

Nell'Inghilterra vittoriana la famiglia costituiva il principale dispositivo di organizzazione sociale e morale e, proprio per questa ragione, rappresentava anche il primo luogo in cui si affermava con forza la negazione dell'infanzia come fase autonoma dell'esistenza, degna di tutela, cura e riconoscimento.

La vita domestica era strutturata secondo rapporti di potere che riproducevano, in scala ridotta, le gerarchie patriarcali e disciplinari dell'ordine sociale più ampio. Al suo interno, il padre deteneva l'autorità politica ed economica, la madre sorvegliava la sfera morale e affettiva, mentre i figli occupavano una posizione di subordinazione pressoché totale, destinata non a favorire la formazione di una soggettività autonoma, ma a inculcare l'adesione a norme di obbedienza e rispettabilità. In questo quadro, la famiglia vittoriana si configurava come una vera e propria tecnologia del governo delle vite, in cui educazione, disciplina e sorveglianza agivano in sinergia per plasmare corpi e coscienze conformi alle esigenze dello Stato e del capitalismo industriale.

La rappresentazione dell'infanzia che derivava da tale impostazione era duplice, presentando bambini e bambine sia come soggetti innocenti da proteggere, sia come individui incompleti e potenzialmente devianti. In entrambe le declinazioni, l'attenzione non era rivolta al benessere del minore in quanto tale, ma alla sua conformità a un modello di disciplina e normalità. Questa logica si manifestava trasversalmente nei diversi contesti sociali, pur assumendo forme specifiche. Nelle famiglie borghesi, il controllo passava soprattutto attraverso l'educazione morale e culturale, la regolazione puntuale della vita quotidiana e l'impiego di pratiche coercitive indirette. Nei contesti proletari, invece, povertà strutturale, lavoro minorile e instabilità economica determinavano modalità di disciplina più dirette e strumentali, capaci tuttavia di produrre effetti analoghi: la subordinazione e la compressione dell'autonomia infantile restavano centrali, indipendentemente dal ceto di appartenenza.

Analizzare la famiglia vittoriana significa, dunque, considerarla come uno spazio di intersezione tra diritto, morale, economia e cultura, in cui la formazione dell'infanzia era strettamente intrecciata ai meccanismi di riproduzione delle gerarchie sociali. Le differenze tra i modelli borghesi e proletari evidenziano come la costruzione dell'infanzia fosse profondamente condizionata dalle condizioni materiali e dalle dinamiche di classe; allo stesso tempo, sottolineano il ruolo della famiglia, in qualunque configurazione, come terreno privilegiato di sperimentazione del disciplinamento, capace di plasmare non solo

comportamenti individuali, ma anche l'immaginario collettivo e le pratiche educative dell'epoca vittoriana.

III.1.1 Struttura e dinamiche di potere

Dal punto di vista strutturale, la famiglia vittoriana borghese era costruita su un modello rigidamente gerarchico. Al vertice si trovava il padre-marito, figura che non solo deteneva l'autorità assoluta all'interno della casa, ma incarnava anche un ideale di disciplinamento che travalicava i confini domestici, diventando il perno dell'ordine sociale. Come evidenziano Leonore Davidoff e Catherine Hall in *Family Fortunes*, il padre vittoriano non era solo il garante del benessere economico della famiglia, ma anche il custode dell'ordine morale in un contesto in cui la stabilità domestica veniva assimilata a quella della nazione stessa³⁴¹.

Questa egemonia maschile era stabilita sia dal diritto che dall'etica sociale: il principio della *coverture*, sancito dal *Common Law*, decretava che la moglie perdesse ogni autonomia giuridica dopo il matrimonio, diventando legalmente parte del patrimonio del marito³⁴². In questo assetto, la madre-moglie non era riconosciuta come una figura dotata di autorità indipendente, ma assumeva un ruolo di subordinazione funzionale, più vicino a quello di mediatrice della volontà maritale che a quello di reale e autonoma guida affettiva e educativa per i figli.

L'ideale della "*perfect wife and mother*" trovava la sua massima espressione nell'*Angel in the House*, figura esaltata dal già citato poeta inglese Coventry Patmore nella sua omonima opera pubblicata nel 1854. La domesticità elevava la casa a spazio ideale da cui emanava tutto ciò che era considerato buono nella società, mentre l'ideologia della femminilità prescriveva alle donne di essere biologicamente più passive e dedite alla cura rispetto agli uomini. Insieme, domesticità e femminilità relegavano le donne alla sfera domestica, permeata di valori quali bontà morale, devozione alla famiglia e dedizione al dovere senza rivendicazioni o lamentele.

Come osserva Elizabeth Langland,

The home, often figured as a haven with its attending angel, can be decoded so that we recognize it as a theatre for the staging of a family's social position, a staging that depends on a group of prescribed domestic practices. These signifying practices range widely from increasingly

³⁴¹ Leonore Davidoff, Catherine Hall, *Family Fortunes: Men and Women of the English Middle Class 1780-1850*, London, Routledge, 1987, pp. 329-335.

³⁴² Lawrence Stone, *The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800*, London, Weidenfeld & Nicolson, 1977.

complex rules of etiquette and dress, to the growing formalization of Society and the Season, to the proliferation of household-help manuals, to the institution of household prayer and the custom of house-to-house visiting, to cookery and eating behavior; they even encompass major changes in household architecture. To say that beginning in the 1830s and 1840s middle-class women controlled significant discursive practices is to argue that they controlled the dissemination of certain knowledges and thus helped to ensure a middle-class hegemony in mid-Victorian England³⁴³.

Langland sottolinea come la costruzione culturale della femminilità vittoriana fosse essenzialmente un dispositivo per rafforzare il dominio maschile, mascherandolo sotto la retorica della devozione materna. Il ruolo materno era plasmato da logiche di controllo piuttosto che da un autentico impulso protettivo, con effetti diretti sulla percezione e sul trattamento dell'infanzia. La casa veniva idealizzata come rifugio perfetto e sicuro e la donna, custode di questo spazio, diventava il fulcro morale della società, responsabile di trasmettere valori e modelli comportamentali ai figli. Tuttavia, questo modello, celebrato come simbolo di purezza e ordine, finiva per relegare le donne a una condizione di passività e sacrificio, limitando la loro autonomia e incidendo profondamente sulle dinamiche educative e affettive dell'infanzia.

In questo scenario, bambini e bambine non erano riconosciuti come individui autonomi, ma come soggetti da modellare attraverso la disciplina. Carolyn Steedman, in *Strange Dislocations*, mostra come l'infanzia vittoriana fosse costruita culturalmente in funzione di una sorveglianza costante e di una forgiatura del carattere attraverso il disciplinamento, più che di una reale attenzione al benessere fisico e psicologico del bambino³⁴⁴.

Analogamente, Hugh Cunningham, in *Children and Childhood in Western Society Since 1500*, evidenzia l'ambivalenza dell'ideale infantile vittoriano: se, da un lato, il bambino veniva rappresentato come un essere innocente da proteggere, dall'altro era percepito come moralmente imperfetto e bisognoso di correzione attraverso pratiche educative coercitive. Questa costruzione ideologica dell'infanzia rifletteva una contraddizione centrale della società vittoriana. Mentre si proclamava la necessità di proteggere i bambini, il loro trattamento era spesso improntato a una severità estrema, giustificata da principi religiosi e morali, dove il

³⁴³ Elizabeth Langland, *Nobody's Angels: Middle-Class Women and Domestic Ideology in Victorian Culture*, Ithaca, Cornell University Press, 1995, pp. 8-9.

³⁴⁴ Cfr. Carolyn Steedman, *Strange Dislocations: Childhood and the Idea of Human Interiority, 1780-1930*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1995.

dolore veniva considerato uno strumento pedagogico essenziale per il rafforzamento del carattere³⁴⁵.

L'accento sulla moralità domestica si accompagnava a dinamiche di potere asimmetriche, che negavano l'autonomia sia delle donne che dei bambini. In questa prospettiva, la famiglia non era un'unità neutrale, ma un microcosmo in cui si riproducevano le stesse logiche gerarchiche e patriarcali che caratterizzavano il contesto sociopolitico più ampio. Ad esempio, come sottolinea Judith Walkowitz in *City of Dreadful Delight*³⁴⁶, mentre la purezza domestica veniva esaltata come valore supremo, la doppia morale vittoriana consentiva agli uomini di cercare il piacere al di fuori del matrimonio, lasciando le donne in una posizione di vulnerabilità sociale assoluta. Questa ipocrisia rifletteva un più vasto principio di disuguaglianza strutturale, in cui l'autorità maschile si imponeva attraverso il controllo del corpo e della moralità femminile, mentre i bambini venivano assimilati a soggetti passivi, privi di diritti propri.

Nel XVI capitolo del primo libro dei *Commentaries on the Laws of England* del 1765, Sir William Blackstone affronta il rapporto tra genitori e figli, da lui definito come «the most universal relation in nature»³⁴⁷, inscrivendolo all'interno di una cornice patriarcale che affonda le proprie radici nel diritto romano. Rispetto al modello del *pater familias*, l'ordinamento inglese di fine Settecento attenuava il potere paterno: lo *ius vitae ac necis* era ormai venuto meno, ma permaneva una forma significativa di autorità, esercitata attraverso il potere di imporre «order and obedience» e di punire i figli «in a reasonable manner; for this is for the benefit of his education»³⁴⁸.

Il capitolo di Blackstone costituisce una lente di osservazione privilegiata per comprendere la genealogia della famiglia vittoriana e, più in generale, l'evoluzione delle dinamiche di potere nello spazio domestico. Pur essendo apparso qualche decennio prima dell'inizio del periodo vittoriano, il testo ha continuato a esercitare nel tempo un'influenza duratura, contribuendo a modellare il lessico giuridico e culturale con cui l'Inghilterra ottocentesca concepì e regolò la famiglia, anticipandone e legittimandone i presupposti.

³⁴⁵ Ivy Pinchbeck, Margaret Hewitt, *Children in English Society: From the Eighteenth Century to the Children Act 1948*, London, Routledge & Kegan Paul, 1973.

³⁴⁶ Judith R. Walkowitz, *City of Dreadful Delight: Narratives of Sexual Danger in Late-Victorian London*, Chicago, University of Chicago Press, 1992.

³⁴⁷ Sir William Blackstone, *Commentaries on the Laws of England*, vol. 1, Book I, cap. XVI *Of parent and child*, Oxford, Clarendon Press, 1765, p. 446.

³⁴⁸ *Ibidem*, p. 452.

Nel capitolo in questione, la riflessione di Blackstone si apre con una netta distinzione tra figli legittimi e illegittimi (*bastards*), ponendo la legittimità – determinata dal matrimonio dei genitori – come criterio decisivo per l’attribuzione di diritti e doveri. A differenza del diritto civile continentale, che riconosceva il principio *pater est quem nuptiæ demonstrant* anche nel caso di nozze successive alla nascita, il diritto inglese restringeva la regola, esigendo che il matrimonio precedesse la nascita. Tale divergenza non era puramente tecnica: rifletteva un assetto sociale e simbolico in cui il riconoscimento del bambino era subordinato al rispetto della disciplina matrimoniale, e dunque a un preciso controllo della sessualità e della riproduzione.

La struttura stessa del capitolo, intitolato *Of Parent and Child*, esplicita una logica di reciprocità asimmetrica, articolata in tre momenti: 1. *The legal duties of parents to their legitimate children*; 2. *Their power over them*; 3. *The duties of such children to their parents*. Sebbene risulti chiaro che ai genitori spettassero doveri di cura e sostentamento nei confronti della prole, il vero fulcro della trattazione è l’autorità, presentata come fondamento dell’educazione. I figli, a loro volta, non sono concepiti come titolari di diritti, ma come destinatari di un obbligo di obbedienza che sancisce la gerarchia familiare.

Nel delineare i doveri dei genitori verso i figli legittimi, Blackstone individua tre ambiti principali – mantenimento, protezione e educazione – che egli presenta come espressione del diritto naturale, ma che, a uno sguardo più attento, rivelano la costante tensione tra il richiamo alla “natura” e l’assetto normativo e patrimoniale dell’Inghilterra settecentesca:

1. And, first, the *duties* of parents to legitimate children: which principally consist in three particulars; their maintenance, their protection, and their education.

The duty of parents to provide for the maintenance of their children is a principle of natural law; an obligation, says Puffendorf, laid on them not only by nature herself, but by their own proper act, in bringing them into the world: for they would be in the highest manner injurious to their issue, if they only gave their children life that they might afterwards see them perish. By begetting them, therefore, they have entered into a voluntary obligation to endeavour, as far as in them lies, that the life which they have bestowed shall be supported and preserved. And thus the children will have the perfect right of receiving maintenance from their parents. And the president Montesquieu has a very just observation upon this head: that the establishment of marriage in all civilized states is built on this natural obligation of the father to provide for his children; for that ascertains and makes known the person who is bound to fulfil this obligation: whereas, in promiscuous and illicit conjunctions, the father is unknown; and the mother finds a thousand

obstacles in her way, shame, remorse, the constraint of her sex, and the rigour of laws, that stifle her inclinations to perform this duty; and, besides, she generally wants ability. The municipal laws of all well-regulated states have taken care to enforce this duty: though Providence has done it more effectually than any laws, by implanting in the breast of every parent that natural *στοργή*, or insuperable degree of affection, which not even the deformity of person or mind, not even the wickedness, ingratitude, and rebellion of children, can totally suppress or extinguish.

The civil law obliges the parent to provide maintenance for his child; and, if he refuses, “*judex de ea re cognoscet.*” Nay, it carries this matter so far, that it will not suffer a parent at his death totally to disinherit his child, without expressly giving his reason for so doing; and there are fourteen such reasons reckoned up, which may justify such disinherison. If the parent alleged no reason, or a bad or a false one, the child might set the will aside, *tanquam testamentum inofficiosum*, a testament contrary to the natural duty of the parent. And it is remarkable under what colour the children were to move for relief in such a case: by suggesting that the parent had lost the use of his reason when he made the inofficious testament. And this, as Puffendorf observes, was not to bring into dispute the testator’s power of disinheriting his own offspring, but to examine the motives upon which he did it; and, if they were found defective in reason, then to set them aside. But perhaps this is going rather too far: every man has, or ought to have, by the laws of society, a power over his own property; and, as Grotius very well distinguishes, natural right obliges to give a necessary maintenance to children; but what is more than that they have no other right to, than as it is given them by the favour of their parents, or the positive constitutions of the municipal law.

Let us next see what provision our own laws have made for this natural duty. It is a principle of law, that there is an obligation on every man to provide for those descended from his loins; and the manner in which this obligation shall be performed is thus pointed out. The father and mother, grandfather and grandmother, of poor impotent persons, shall maintain them at their own charges, if of sufficient ability, according as the quarter-session shall direct: and if a parent runs away, and leaves his children, the church-wardens and overseers of the parish shall seize his rents, goods, and chattels, and dispose of them toward their relief. By the interpretations which the courts of law have made upon these statutes, if a mother or grandmother marries again, and was before such second marriage of sufficient ability to keep the child, the husband shall be charged to maintain it: for this, being a debt of hers when single, shall like others extend to charge the husband. But at her death, the relation being dissolved, the husband is under no further obligation.

No person is bound to provide a maintenance for his issue, unless where the children are impotent and unable to work, either through infancy, disease, or accident, and then is only obliged to find them with necessaries, the penalty on refusal being no more than 20s. a month. For the

policy of our laws, which are ever watchful to promote industry, did not mean to compel a father to maintain his idle and lazy children in ease and indolence: but thought it unjust to oblige the parent, against his will, to provide them with superfluities, and other indulgences of fortune; imagining they might trust to the impulse of nature, if the children were deserving of such favours. Yet, as nothing is so apt to stifle the calls of nature as religious bigotry, it is enacted, that if any popish parent shall refuse to allow his protestant child a fitting maintenance, with a view to compel him to change his religion, the lord chancellor shall by order of court constrain him to do what is just and reasonable. But this did not extend to persons of another religion, of no less bitterness and bigotry than the popish: and therefore in the very next year we find an instance of a Jew of immense riches, whose only daughter having embraced Christianity, he turned her out of doors; and, on her application for relief, it was held she was entitled to none. But this gave occasion to another statute, which ordains, that if Jewish parents refuse to allow their protestant children a fitting maintenance suitable to the fortune of the parent, the lord chancellor on complaint may make such order therein as he shall see proper. Our law has made no provision to prevent the disinheriting of children by will; leaving every man's property in his own disposal, upon a principle of liberty in this as well as every other action: though perhaps it had not been amiss if the parent had been bound to leave them at least a necessary subsistence. Indeed, among persons of any rank or fortune, a competence is generally provided for younger children, and the bulk of the estate settled upon the eldest, by the marriage-articles. Heirs also, and children, are favourites of our courts of justice, and cannot be disinherited by any dubious or ambiguous words; there being required the utmost certainty of the testator's intentions to take away the right of an heir³⁴⁹.

Il secondo dovere, quello della protezione, è descritto come così intrinseco alla natura dei genitori da non necessitare di norme che lo impongano; al contrario, la legge appare più interessata a limitarlo che a favorirlo. In questo senso, l'affetto genitoriale, la *storgé*, viene considerato una garanzia sufficiente. Questa prospettiva legittima anche un ampio ricorso alla forza da parte del padre: egli non solo può intervenire per difendere i figli in giudizio o in contesti pubblici, ma la violenza stessa, se esercitata a fini protettivi, risulta tollerata. Emblematico è il caso di un padre che, vendicando un torto subito dal figlio, provoca involontariamente la morte di un altro ragazzo. L'atto non viene giudicato assassinio, ma semplice *manslaughter*.

³⁴⁹ *Ibidem*, pp. 446-450.

La protezione, ben lontana dall'essere concepita come tutela dei diritti dei bambini, si trasforma così in un pretesto per legittimare la violenza paterna, fondata sulla convinzione che essa derivi dall'affetto naturale piuttosto che da rapporti di potere:

From the duty of maintenance we may easily pass to that of protection, which is also a natural duty, but rather permitted than enjoined by any municipal laws: nature, in this respect, working so strongly as to need rather a check than a spur. A parent may by our laws maintain and uphold his children in their lawsuits, without being guilty of the legal crime of maintaining quarrels. A parent may also justify an assault and battery in defence of the persons of his children: nay, where a man's son was beaten by another boy, and the father went near a mile to find him, and there revenged the son's quarrel by beating the other boy, of which beating he afterwards unfortunately died, it was not held to be murder, but manslaughter merely. Such indulgence does the law show to the frailty of human nature, and the workings of parental affection³⁵⁰.

Infine, l'educazione viene definita da Blackstone come il dovere “*of far the greatest importance of any*”. Richiamando il filosofo e giurista tedesco Samuel von Puffendorf, egli sottolinea come mettere al mondo un figlio senza provvedere alla sua educazione equivalesse a condannarlo a una vita “bestiale”, priva di utilità sociale e di dignità personale. Tuttavia, nonostante questa enfasi, il diritto inglese dell'epoca non prevedeva un obbligo giuridico di istruzione. Per i figli delle classi popolari si interveniva solo tramite il sistema di apprendistato, volto a garantirne la funzionalizzazione al lavoro e il contributo alla comunità; per quelli dei ceti agiati, l'educazione restava una scelta discrezionale del padre. L'unico ambito in cui lo Stato esercitava un controllo rigoroso era quello religioso, dove i genitori che inviavano i figli all'estero per un'istruzione cattolica erano soggetti a sanzioni severe.

L'istruzione, dunque, non è concepita come diritto inalienabile dei bambini, ma piuttosto come strumento di controllo politico e confessionale:

The last duty of parents to their children is that of giving them an education suitable to their station in life: a duty pointed out by reason, and of far the greatest importance of any. For, as Puffendorf very well observes, it is not easy to imagine or allow, that a parent has conferred any considerable benefit upon his child by bringing him into the world, if he afterwards entirely neglects his culture and education, and suffers him to grow up like a mere beast, to lead a life useless to others, and

³⁵⁰ *Ibidem*, p. 450.

shameful to himself. Yet the municipal laws of most countries seem to be defective in this point, by not constraining the parent to bestow a proper education upon his children. Perhaps they thought it punishment enough to leave the parent, who neglects the instruction of his family, to labour under those griefs and inconveniences which his family, so uninstructed, will be sure to bring upon him. Our laws, though their defects in this particular cannot be denied, have in one instance made a wise provision for breeding up the rising generation: since the poor and laborious part of the community, when past the age of nurture, are taken out of the hands of their parents, by the statutes for apprenticing poor children, and are placed out by the public in such a manner, as may render their abilities, in their several stations, of the greatest advantage to the commonwealth. The rich, indeed, are left at their own option, whether they will breed up their children to be ornaments or disgraces to their family. Yet in one case, that of religion, they are under peculiar restrictions; for it is provided, that if any person sends any child under his government beyond the seas, either to prevent its good education in England, or in order to enter into or reside in any popish college, or to be instructed, persuaded, or strengthened in the popish religion; in such case, besides the disabilities incurred by the child so sent, the parent or person sending shall forfeit 100l., which shall go to the sole use and benefit of him that shall discover the offence. And if any parent, or other, shall send or convey any person beyond sea, to enter into, or be resident in, or trained up in, any priory, abbey, nunnery, popish university, college, or school, or house of jesuits, or priests, or in any private popish family, in order to be instructed, persuaded, or confirmed in the popish religion, or shall contribute any thing towards their maintenance when abroad by any pretext whatever, the person both sending and sent shall be disabled to sue in law or equity, or to be executor or administrator to any person, or to enjoy any legacy or deed of gift, or to bear any office in the realm, and shall forfeit all his goods and chattels, and likewise all his real estate for life³⁵¹.

Nel complesso, la triade di mantenimento, protezione e educazione non riflette una reale centralità del minore come soggetto di diritti, ma costituisce un meccanismo di disciplinamento che intreccia autorità paterna, libertà patrimoniale, controllo religioso e organizzazione sociale. Il richiamo alla “natura” e al diritto naturale funge da giustificazione morale, mentre il dispositivo giuridico resta finalizzato soprattutto a preservare l’ordine familiare e statale, più che a riconoscere l’infanzia come spazio autonomo di vita e di diritti.

Nel trattare il tema del potere dei genitori sui figli, Blackstone collega l’autorità paterna al dovere. Il potere è presentato come strumento necessario per adempiere alle funzioni educative

³⁵¹ *Ibidem*, pp. 450-452.

e di cura, ma anche come compensazione per gli oneri sostenuti dal genitore. Tale impostazione introduce una tensione strutturale. Da un lato, l'autorità non viene fondata come prerogativa originaria e autonoma del padre, bensì come proiezione funzionale dei suoi obblighi; dall'altro, essa finisce per occupare una posizione centrale nell'architettura normativa, assumendo una consistenza che eccede la mera strumentalità dichiarata:

2. The *power* of parents over their children is derived from the former consideration, their duty: this authority being given them, partly to enable the parent more effectually to perform his duty, and partly as a recompense for his care and trouble in the faithful discharge of it. And upon this score the municipal laws of some nations have given a much larger authority to the parents than others. The ancient Roman laws gave the father a power of life and death over his children; upon this principle, that he who gave had also the power of taking away. But the rigour of these laws was softened by subsequent constitutions; so that we find a father banished by the emperor Hadrian for killing his son, though he had committed a very heinous crime, upon this maxim, that “*patria potestas in pietate debet, non in atrocitate, consistere.*” But still they maintained to the last a very large and absolute authority: for a son could not acquire any property of his own during the life of his father; but all his acquisitions belonged to the father, or at least the profits of them, for his life. The power of a parent by our English laws is much more moderate; but still sufficient to keep the child in order and obedience. He may lawfully correct his child, being under age, in a reasonable manner; for this is for the benefit of his education. The consent or concurrence of the parent to the marriage of his child under age, was also directed by our ancient law to be obtained: but now it is absolutely necessary, for without it the contract is void. And this also is another means, which the law has put into the parent's hands, in order the better to discharge his duty; first, of protecting his children from the snares of artful and designing persons; and, next, of settling them properly in life, by preventing the ill consequences of too early and precipitate marriages. A father has no other power over his son's estate than as his trustee or guardian; for though he may receive the profits during the child's minority, yet he must account for them when he comes of age. He may indeed have the benefit of his children's labour while they live with him, and are maintained by him; but this is no more than he is entitled to from his apprentices or servants. The legal power of a father, —for a mother, as such, is entitled to no power, but only to reverence and respect; the power of a father, I say, over the persons of his children ceases at the age of twenty-one: for they are then enfranchised by arriving at years of discretion, or that point which the law has established, as some must necessarily be established, when the empire of the father, or other guardian, gives place to the empire of reason. Yet, till that age arrives, this empire of the father continues even after his death; for he may by his will appoint a guardian to his

children. He may also delegate part of his parental authority, during his life, to the tutor or schoolmaster of his child; who is then in loco parentis, and has such a portion of the power of the parent committed to his charge, viz. that of restraint and correction, as may be necessary to answer the purposes for which he is employed³⁵².

Il richiamo al diritto romano consente a Blackstone di evidenziare una presunta evoluzione storica: se in età arcaica il padre era titolare dello *ius vitae ac necis* e i figli non potevano disporre di beni propri, l'età imperiale attenuò in parte tale absolutezza, pur lasciando intatta una marcata subordinazione. A suo avviso, il diritto inglese avrebbe ulteriormente ridimensionato l'autorità paterna rispetto al modello romano, conservando tuttavia una facoltà di "correzione ragionevole" nei confronti del figlio minorenni, ritenuta funzionale alla sua formazione. La clausola della "ragionevolezza", però, non opera come limite effettivo all'arbitrio, quanto piuttosto come sua cornice di legittimazione. Lungi dal circoscrivere il potere, essa ne consolida l'esercizio, riaffermando la disciplina quale strumento ordinario dell'educazione e confermando la persistente centralità dell'autorità paterna nell'assetto giuridico.

Un ulteriore ambito cruciale è quello del matrimoniale. Per i figli minorenni il consenso paterno non è semplicemente consigliato, ma costituisce condizione di validità del contratto, la cui assenza può determinarne la nullità. L'argomentazione di Blackstone si articola su un duplice registro: da un lato, la necessità di proteggere i giovani dai raggiri di "persone astute e ingannatrici"; dall'altro, l'esigenza di assicurarne un inserimento "appropriato" nella vita adulta. In questo passaggio, l'autorità del padre oltrepassa la dimensione protettiva e si configura come strumento di regolazione della sessualità, della trasmissione patrimoniale e delle alleanze sociali, rendendo evidente il nesso tra diritto di famiglia e assetto economico-sociale. Quanto ai beni del figlio, il padre è qualificato come *trustee* o tutore, obbligato a restituirne i profitti al raggiungimento della maggiore età; tuttavia, può beneficiare del lavoro dei figli conviventi, in analogia con quanto avviene per apprendisti e domestici. Ne emerge una concezione in cui il legame genitoriale non si esaurisce nella dimensione affettiva, ma assume anche un rilievo economico, in cui i figli partecipano alla gestione del nucleo familiare come forza lavoro, contribuendo alla sua stabilità materiale.

³⁵² *Ibidem*, pp. 452-453.

La madre resta invece esclusa da qualsiasi potere legale: a lei spettano soltanto reverenza e rispetto, ma non l'autorità decisionale. Questa asimmetria conferma l'impianto patriarcale del sistema giuridico, che riconosce il padre come unico depositario del potere e la madre come figura di influenza morale, ma non normativa. Per i figli, l'autorità paterna cessa formalmente al compimento dei ventun anni. Tuttavia, essa può proiettarsi oltre la vita del padre: tramite testamento, egli ha infatti la facoltà di nominare un tutore per i figli minorenni, prolungando così indirettamente la propria influenza. Già durante la sua esistenza, inoltre, può delegare parte delle proprie prerogative a figure educative, come tutor o maestri, che agiscono *in loco parentis* e sono legittimate a esercitare correzione e disciplina.

Nel complesso, l'assetto delineato da Blackstone appare più temperato rispetto al modello romano, ma conserva una struttura marcatamente gerarchica e patriarcale. Il padre emerge come sovrano domestico, titolare di un potere giuridico che investe il corpo, le scelte di vita e il lavoro dei figli, e che può persistere oltre la sua morte attraverso la designazione dei tutori. La retorica della "moderazione" non dissolve tale impianto; al contrario, ne attenua l'asprezza formale, lasciando intatto un regime di controllo che riduce l'infanzia a oggetto di disciplina e relega la maternità a una funzione prevalentemente simbolica.

Nel terzo punto, Blackstone esamina i doveri dei figli verso i genitori, facendoli discendere da un principio di giustizia naturale e di reciprocità morale: chi ha dato la vita, protetto nell'infanzia e provveduto a nutrimento e educazione merita, in cambio, obbedienza durante la minore età e rispetto e sostegno in età adulta. Questo vincolo intergenerazionale è presentato come universale ed evidente di per sé, ma trova anche una traduzione positiva nelle diverse legislazioni. Richiamando, attraverso Montesquieu, l'esempio degli Ateniesi, Blackstone mostra come la legge potesse modulare l'obbligo di assistenza dei figli in base alla condotta dei padri: erano esclusi dal diritto al sostegno, ad esempio, coloro che avevano generato figli illegittimi, compromesso la loro castità o omesso di metterli in condizione di procurarsi un sostentamento. In questa prospettiva, la normativa antica stabiliva un nesso stringente tra dovere filiale e responsabilità genitoriale, introducendo correttivi che riconoscevano, almeno in parte, la dignità e l'autonomia dei figli.

L'ordinamento inglese, invece, si discosta da questa impostazione, ammettendo l'esclusione solo per i figli illegittimi, mentre mantiene fermo il dovere di assistenza e protezione anche nei confronti di un genitore malvagio o negligente, prescindendo dalla qualità concreta della sua condotta:

3. The *duties* of children to their parents arise from a principle of natural justice and retribution. For to those who gave us existence we naturally owe subjection and obedience during our minority, and honour and reverence ever after: they who protected the weakness of our infancy are entitled to our protection in the infirmity of their age; they who by sustenance and education have enabled their offspring to prosper, ought in return to be supported by that offspring, in case they stand in need of assistance. Upon this principle proceed all the duties of children to their parents which are enjoined by positive laws. And the Athenian laws carried this principle into practice with a scrupulous kind of nicety; obliging all children to provide for their father when fallen into poverty; with an exception to spurious children, to those whose chastity had been prostituted by consent of the father, and to those whom he had not put in any way of gaining a livelihood. The legislature, says baron Montesquieu, considered, that in the first case the father, being uncertain, had rendered the natural obligation precarious; that in the second case he had sullied the life he had given, and done his children the greatest of injuries, in depriving them of their reputation; and that, in the third case, he had rendered their life, so far as in him lay, an insupportable burden, by furnishing them with no means of subsistence. Our laws agree with those of Athens with regard to the first only of these particulars, the case of spurious issue. In the other cases the law does not hold the tie of nature to be dissolved by any misbehaviour of the parent; and therefore a child is equally justifiable in defending the person, or maintaining the cause or suit, of a bad parent, as a good one; and is equally compellable, if of sufficient ability, to maintain and provide for a wicked and unnatural progenitor, as for one who has shown the greatest tenderness and parental piety³⁵³.

Questa asimmetria rivela un nodo critico della costruzione giuridica settecentesca. Se da un lato si afferma un principio morale di reciprocità, dall'altro esso viene tradotto in norma in modo unidirezionale, come obbligo inderogabile dei figli verso i genitori, senza che la condotta di questi ultimi possa incidere sull'esistenza o sull'intensità del dovere. Ne deriva un assetto che, pur rivestito di naturalità e giustizia, finisce per consolidare la struttura patriarcale e gerarchica della famiglia, nella quale la soggettività del figlio resta subordinata, anche quando sia chiamato a sostenere un genitore venuto meno ai propri compiti educativi e morali. La presunta "naturalità" del dovere filiale si rivela così una costruzione ideologica funzionale alla conservazione dell'ordine familiare e sociale vigente. Sotto il profilo filosofico, emerge con chiarezza la tensione tra diritto naturale e diritto positivo: il primo è evocato per fondare

³⁵³ *Ibidem*, pp. 453-454.

l'obbligo sul piano morale, il secondo lo irrigidisce in un comando giuridico privo di spazi di contestazione. In questo senso, il modello elaborato da Blackstone non si limita a descrivere una dipendenza già esistente, ma la istituzionalizza, trasformando la "gratitudine" in vincolo legale e perpetuando una logica di soggezione anche quando il rapporto educativo si sia trasformato in dominio ingiusto.

La seconda parte del capitolo è invece dedicata agli obblighi parentali nei confronti dei figli illegittimi:

II. We are next to consider the case of *illegitimate children*, or *bastards*; with regard to whom let us inquire: 1. *Who are bastards*, 2. *The legal duties of the parents towards a bastard child*, 3. *The rights and incapacities attending such bastard children*.

1. Who are bastards. A bastard, by our English laws, is one that is not only begotten, but born, out of lawful matrimony. The civil and canon laws do not allow a child to remain a bastard, if the parents afterwards intermarry: and herein they differ most materially from our law; which, though not so strict as to require that the child shall be begotten, yet makes it an indispensable condition, to make it legitimate, that it shall be born, after lawful wedlock. And the reason of our English law is surely much superior to that of the Roman, if we consider the principal end and design of establishing the contract of marriage, taken in a civil light, abstractly from any religious view, which has nothing to do with the legitimacy or illegitimacy of the children. The main end and design of marriage, therefore, being to ascertain and fix upon some certain person, to whom the care, the protection, the maintenance, and the education of the children should belong; this end is, undoubtedly, better answered by legitimating all issue born after wedlock, than by legitimating all issue of the same parties, even born before wedlock, so as wedlock afterwards ensues: 1. Because of the very great uncertainty there will generally be, in the proof that the issue was really begotten by the same man; whereas, by confining the proof to the birth, and not to the begetting, our law has rendered it perfectly certain what child is legitimate, and who is to take care of the child. 2. Because by the Roman law a child may be continued a bastard, or made legitimate, at the option of the father and mother, by a marriage *ex post facto*; thereby opening a door to many frauds and partialities, which by our law are prevented. 3. Because by those laws a man may remain a bastard till forty years of age, and then become legitimate, by the subsequent marriage of his parents; whereby the main end of marriage, the protection of infants, is totally frustrated. 4. Because this rule of the Roman law admits of no limitations as to the time or number of bastards so to be legitimated; but a dozen of them may, twenty years after their birth, by the subsequent marriage of their parents, be admitted to all the privileges of legitimate children. This is plainly a

great discouragement to the matrimonial state; to which one main inducement is usually not only the desire of having children, but also the desire of procreating lawful heirs. Whereas our constitutions guard against this indecency, and at the same time give sufficient allowance to the frailties of human nature. For, if a child be begotten while the parents are single, and they will endeavour to make an early reparation for the offence, by marrying within a few months after our law is so indulgent as not to bastardize the child, if it be born though not begotten, in lawful wedlock; for this is an incident that can happen but once, since all future children will be begotten, as well as born, within the rules of honour and civil society. Upon reasons like these we may suppose the peers to have acted at the parliament of Merton, when they refused to enact that children born before marriage should be esteemed legitimate.

From what has been said, it appears, that all children born before matrimony are bastards by our law; and so it is of all children born so long after the death of the husband, that, by the usual course of gestation, they could not be begotten by him. But, this being a matter of some uncertainty, the law is not exact as to a few days. And this gives occasion to a proceeding at common law, where a widow is suspected to feign herself with child, in order to produce a supposititious heir to the estate: an attempt which the rigour of the Gothic constitutions esteemed equivalent to the most atrocious theft, and therefore punished with death. In this case, with us, the heirpresumptive may have a writ de ventre inspiciendo to examine whether she be with child, or not; and, if she be, to keep her under proper restraint till delivered; which is entirely conformable to the practice of the civil law: but, if the widow be, upon due examination, found not pregnant, the presumptive heir shall be admitted to the inheritance, though liable to lose it again on the birth of a child within forty weeks from the death of a husband. But, if a man dies, and his widow soon after marries again, and a child is born within such a time as that by the course of nature it might have been the child of either husband; in this case he is said to be more than ordinarily legitimate; for he may, when he arrives to years of discretion, choose which of the fathers he pleases. To prevent this, among other inconveniences, the civil law ordained that no widow should marry *infra annum luctus*, a rule which obtained so early as the reign of Augustus, if not of Romulus: and the same constitution was probably handed down to our early ancestors from the Romans, during their stay in this island; for we find it established under the Saxon and Danish governments.

As bastards may be born before the coverture or marriage state is begun, or after it is determined, so also children born during wedlock may in some circumstances be bastards. As if the husband be out of the kingdom of England, or, as the law somewhat loosely phrases it, *extra quatuor maria*, for above nine months, so that no access to his wife can be presumed, her issue during that period shall be bastards. But, generally, during the coverture, access of the husband shall be presumed, unless the contrary can be shown; which is such a negative as can only be

proved by showing him to be elsewhere: for the general rule is, *præsumitur pro legitimatione*. In a divorce *a mensa et thoro*, if the wife breeds children, they are bastards; for the law will presume the husband and wife conformable to the sentence of separation, unless access be proved; but, in a voluntary separation by agreement, the law will suppose access, unless the negative be shown. So also, if there is an apparent impossibility of procreation on the part of the husband, as if he be only eight years old, or the like, there the issue of the wife shall be bastards. Likewise, in case of divorce in the spiritual court, a *vinculo matrimonii*, all the issue born during the coverture are bastards; because such divorce is always upon some cause that rendered the marriage unlawful and null from the beginning³⁵⁴.

Il ragionamento di Blackstone sullo statuto dei figli illegittimi rivela con forza l'intreccio tra diritto, morale e volontà di controllo sociale. La difesa della soluzione inglese rispetto a quella romana non appare neutra, ma chiaramente orientata a rafforzare il matrimonio come istituzione giuridica e sociale, più che a garantire una tutela effettiva dei minori. Quando Blackstone contrappone il modello inglese alla possibilità, ammessa nel diritto romano, di legittimazione postuma dei figli, egli insiste sui rischi di frodi, incertezze e "indecenze": un lessico che tradisce una preoccupazione primaria per la stabilità dell'ordine patrimoniale e successorio. Ciò che deve essere preservato non è tanto l'interesse del bambino, quanto la certezza della linea ereditaria e la continuità del patrimonio familiare.

La figura del *bastard* assume così una funzione esemplare e disciplinare. L'esclusione dalla piena legittimazione non si limita a sanzionare una condizione personale, ma opera come deterrente nei confronti di comportamenti sessuali ritenuti devianti, incidendo in particolare sui corpi femminili, cui viene preclusa la possibilità di "riparare" *ex post* attraverso il matrimonio. In questo quadro, la regolazione della filiazione si rivela strettamente intrecciata al controllo della sessualità e alla tutela dell'assetto economico-sociale fondato sulla trasmissione ordinata dei beni.

Interessante è anche la sopravvivenza di un elemento di compromesso: il bambino concepito prima ma nato dopo le nozze non è considerato illegittimo. Questo correttivo rivela la tensione tra la rigidità della regola e la necessità di ammettere un margine di tolleranza rispetto alle "debolezze umane". Si manifesta qui una sorta di pedagogia sociale tipica del diritto inglese: una tolleranza misurata, che non nasce dal riconoscimento di un diritto del bambino a non essere stigmatizzato, bensì dall'esigenza di non spezzare del tutto l'equilibrio tra disciplina normativa

³⁵⁴ *Ibidem*, pp. 454-458.

e realtà sociale. Le preoccupazioni relative ai *supposititious heirs* e il ricorso al *writ de ventre inspiciendo* rendono ancora più evidente la dimensione coercitiva del dispositivo giuridico. Il corpo della vedova poteva essere sottoposto a ispezione pubblica per accertare l'eventuale gravidanza, a tutela della certezza successoria. In tal modo, la sorveglianza del corpo femminile si poneva direttamente al servizio della trasmissione ereditaria maschile.

Sotto questo profilo, la logica del *Common Law* non appare meno repressiva rispetto ai sistemi continentali: muta il linguaggio di legittimazione – fondato sulla “certezza” e sull’“ordine civile” –, ma permane una struttura normativa che intreccia controllo della sessualità, disciplina dei corpi e salvaguardia del patrimonio.

Nei luoghi dedicati ai doveri dei genitori verso i figli illegittimi e ai diritti limitati dei *bastards*, emerge con chiarezza la doppia logica della legge inglese. Da un lato, una forma di riconoscimento dei legami naturali, come il dovere di mantenimento, dall'altro, una rigida esclusione dai diritti civili e patrimoniali:

2. Let us next see the duty of parents to their bastard children, by our law; which is principally that of maintenance. For, though bastards are not looked upon as children to any civil purposes, yet the ties of nature, of which maintenance is one, are not so easily dissolved: and they hold indeed as to many other intentions; as, particularly, that a man shall not marry his bastard sister or daughter. The civil law, therefore, when it denied maintenance to bastards begotten under certain atrocious circumstances, was neither consonant to nature nor reason, however profligate and wicked the parents might justly be esteemed.

The method in which the English law provides maintenance for them is as follows. When a woman is delivered, or declares herself with child, of a bastard, and will by oath before a justice of peace charge any person as having got her with child, the justice shall cause such person to be apprehended, and commit him till he gives security, either to maintain the child, or appear at the next quarter-sessions to dispute and try the fact. But if the woman dies, or is married before delivery, or miscarries, or proves not to have been with child, the person shall be discharged; otherwise the sessions, or two justices out of sessions, upon original application to them, may take order for the keeping of the bastard, by charging the mother or the reputed father with the payment of money or other sustentation for that purpose. And if such putative father, or lewd mother, run away from the parish, the overseers, by direction of two justices, may seize their rents, goods, and chattels, in order to bring up the said bastard child. Yet such is the humanity of our laws, that no woman can be compulsively questioned concerning the father of her child till one

month after her delivery; which indulgence is, however, very frequently a hardship upon parishes, by giving the parents opportunity to escape.

3. I proceed next to the rights and incapacities which appertain to a bastard. The rights are very few, being only such as he can acquire; for he can inherit nothing, being looked upon as the son of nobody; and sometimes called *filius nullius*, sometimes *filius populi*. Yet he may gain a surname by reputation, though he has none by inheritance. All other children have their primary settlement in their father's parish; but a bastard in the parish where born, for he hath no father. However, in case of fraud, as if a woman be sent either by order of justices, or comes to beg as a vagrant, to a parish where she does not belong to, and drops her bastard there, the bastard shall, in the first case, be settled in the parish from whence she was illegally removed; or, in the latter case, in the mother's own parish, if the mother be apprehended for her vagrancy. Bastards also born in any licensed hospital for pregnant women, are settled in the parishes to which the mothers belong. The incapacity of a bastard consists principally in this, that he cannot be heir to any one, neither can he have heirs, but of his own body; for, being *nullius filius*, he is therefore of kin to nobody, and has no ancestor from whom any inheritable blood can be derived. A bastard was also, in strictness, incapable of holy orders; and, though that were dispensed with, yet he was utterly disqualified from holding any dignity in the church: but this doctrine seems now obsolete; and, in all other respects, there is no distinction between a bastard and another man. And really any other distinction, but that of not inheriting, which civil policy renders necessary, would, with regard to the innocent offspring of his parents' crimes, be odious, unjust, and cruel to the last degree: and yet the civil law, so boasted of for its equitable decisions, made bastards, in some cases, incapable even of a gift from their parents. A bastard may, lastly, be made legitimate, and capable of inheriting, by the transcendent power of an act of parliament, and not otherwise: as was done in the case of John of Gaunt's bastard children, by a statute of Richard the Second³⁵⁵.

Sebbene la legge inglese imponesse al padre o, in rari casi, alla madre, l'obbligo di provvedere al mantenimento del figlio nato fuori dal matrimonio, tale previsione non comportava alcuna equiparazione sul piano dello status. Il *bastard* rimaneva giuridicamente "figlio di nessuno": escluso dalla successione, privo di ascendenza legittima e, fino a epoche relativamente recenti, precluso dall'accesso a cariche ecclesiastiche o a posizioni sociali di rilievo. Questo mostra come il diritto trasformasse il concetto di "natura" in uno strumento di regolazione: il legame biologico non garantisce autonomia né diritti civili, ma serve

³⁵⁵ *Ibidem*, pp. 458-459.

esclusivamente a fondare doveri strumentali volti al mantenimento e alla stabilità dell'ordine sociale. La tutela parziale della madre e del bambino, ad esempio attraverso limiti temporali all'interrogatorio sul padre, mette in luce la tensione tra umanità e controllo, tra protezione dell'infanzia e interesse pubblico a prevenire frodi o i cosiddetti *supposititious heirs*.

Sul piano teorico-filosofico, la condizione del *bastard* rappresenta una forma estrema di soggettività subordinata: il figlio è al tempo stesso oggetto di cura e privo di qualsiasi legittimità sociale. L'assenza di diritti successori e di riconoscimento legale lo colloca ai margini della comunità, evidenziando come il diritto funzioni più come strumento di pedagogia sociale e disciplinamento morale che come tutela dell'individuo. Solo un intervento sovrano, come quello del Parlamento, può modificare questa condizione, rivelando la natura contingente e politica dei vincoli di legittimità.

Come abbiamo visto, il modello appena analizzato trovava la sua forma più compiuta nelle famiglie borghesi e aristocratiche, dove la stabilità economica e la distribuzione gerarchica dei ruoli di genere costituivano elementi fondamentali di un ordine sociale che naturalizzava la distinzione tra maschile e femminile. La famiglia proletaria vittoriana, al contrario, era segnata dalla precarietà materiale, dalla necessità di strategie di sopravvivenza collettiva e dalla convivenza di ruoli meno rigidamente codificati, dove uomini, donne e bambini contribuivano in maniera diretta al sostentamento quotidiano.

Come sottolinea Thompson in *The Making of the English Working Class*, la famiglia operaia era prima di tutto un'unità economica, il cui equilibrio dipendeva dalla somma dei contributi di tutti i membri, in una condizione caratterizzata da salari bassi, instabilità occupazionale e cicli ricorrenti di disoccupazione. Le donne, pur impegnate nella gestione della casa, contribuivano con lavori salariati o a domicilio; i bambini erano integrati nell'economia domestica attraverso il lavoro precoce in fabbrica, nelle miniere, nelle botteghe o per le strade delle città, con gravi ricadute sul tempo da dedicare all'istruzione. L'autorità paterna era costantemente messa in discussione dalle oscillazioni del reddito, dal diffuso fenomeno dell'alcolismo e dall'instabilità lavorativa, rendendo il padre una figura di sostegno, ma anche di vulnerabilità.

Dal punto di vista demografico e sociale le differenze erano inoltre profonde. Se per le classi agiate il problema della mortalità infantile era ormai in gran parte superato, per le famiglie popolari continuava a rappresentare una costante drammatica della vita quotidiana. Nei quartieri più poveri di Londra circa il 20% dei bambini moriva entro il primo anno di vita e

circa il 15% non raggiungeva i cinque anni: «the infant mortality rate in the first three or four decades of the 19th century was very much higher – and at times twice as high – in the new industria towns as it was in rural areas»³⁵⁶. L'alto tasso di mortalità infantile, osserva Thompson, potrebbe essere spiegato anche da altri fattori:

It may also have been due to the characteristic deformation and narrowing of the pelvic bones in girls who had worked since childhood in the mills, which made for difficult births: the weakness of infants born to mothers who worked until the last week of pregnancy: but above all to the lack of proper child care. Mothers, for fear of losing their employment, returned to the mill three weeks or less after the birth: still, in some Lancashire and West Riding towns, infants were carried in the 1840s to the mills to be suckled in the meal-break. Girl-mothers, who had perhaps worked in the mill from the age of eight or nine, had no domestic training: medical ignorance was appalling: the parents were a prey to fatalistic superstitions (which the churches sometimes encouraged): opiates, notably laudanum, were used to make the crying baby quiet. Infants and toddlers were left in the care of relatives, old baby-farming crones, or children too small to find work at the mill. Some were given dirty rag-dummies to suck, “in which is tied a piece of bread soaked in milk and water”, and toddlers of two and three could be seen “running about with these rags in their mouths, in the neighbourhood of factories”³⁵⁷.

Le abitazioni sovraffollate e insalubri, lo vedremo meglio più avanti, riducevano la casa a spazio di sopravvivenza più che di intimità. In questo contesto, i bambini non conoscevano un'infanzia distinta dalla vita adulta, poiché venivano presto inseriti nel mondo lavoro o affidati alle cure dei fratelli maggiori. Malnutrizione, abiti logori e condizioni igieniche precarie segnavano la quotidianità dei più piccoli, rendendo la sopravvivenza stessa un'impresa incerta.

Nonostante queste difficoltà, le famiglie popolari svilupparono forme autonome di solidarietà e resistenza: reti di vicinato, scambi informali, credito reciproco e pratiche mutualistiche supplivano alle carenze strutturali. Le donne svolgevano un ruolo cruciale nell'organizzare il supporto comunitario, mentre pratiche religiose, associazioni di temperanza e società di mutuo soccorso contribuivano a consolidare una disciplina morale condivisa e una coscienza di classe. Secondo Thompson, la famiglia operaia non va interpretata soltanto come

³⁵⁶ Edward Palmer Thompson, *The Making of the English Working Class*, New York, Vintage Books, 1963, p. 324.

³⁵⁷ *Ibidem*, pp. 327-328.

una versione deficitaria dell'ideale borghese, ma come un vero e proprio laboratorio sociale, in cui si elaboravano strategie di sopravvivenza e forme di resistenza culturale.

La famiglia vittoriana, quindi, non può essere intesa come un modello unitario. Tra borghesia e proletariato essa assumeva forme profondamente diverse, pur rimanendo in entrambi i casi uno spazio cruciale di disciplinamento. Nelle classi medie e alte era il teatro della rispettabilità e della riproduzione dell'ordine patriarcale; nelle classi popolari, un organismo fragile ma vitale, capace di generare solidarietà e una coscienza collettiva. In entrambe le configurazioni, l'infanzia rimaneva al centro di un processo di controllo e modellamento, raramente riconosciuta come soggettività autonoma e sempre vista come terreno su cui si giocavano strategie di potere, sopravvivenza e disciplina.

III.1.2 Punizioni, negligenze e maltrattamenti domestici

Le punizioni corporali erano largamente diffuse all'interno delle famiglie vittoriane, sia borghesi che proletarie, ed erano considerate un mezzo legittimo, se non addirittura necessario, per instillare disciplina e rispetto dell'autorità genitoriale. Strumenti come la frusta, la canna e il bastone erano impiegati in modo sistematico, spesso secondo rituali prestabiliti tesi a sottolineare la funzione educativa del dolore.

Come osserva Behlmer nel suo *Child Abuse and Moral Reform in England 1870-1908*, tali pratiche non si limitavano a strumenti di controllo, ma costituivano vere e proprie espressioni del potere paterno, finalizzate a consolidare la gerarchia familiare. Tuttavia, la coercizione non si esauriva nella violenza fisica: l'umiliazione, l'isolamento e altre forme di punizione emotiva o psicologica erano parimenti utilizzate per modellare la volontà del bambino e instillare nella sua mente l'idea che l'obbedienza fosse una virtù imprescindibile per il bene della collettività domestica³⁵⁸.

Le dinamiche di potere si riflettevano anche nella distribuzione dei ruoli disciplinari. Mentre il padre incarnava l'autorità suprema, la madre fungeva spesso da intermediaria, attuando o delegando le punizioni. Paradossalmente, proprio questa funzione la rendeva una figura ambivalente agli occhi dei figli, costretti a conciliare il suo ruolo di protettrice con quello di disciplinatrice³⁵⁹. Questo duplice ruolo non solo generava confusione, ma contribuiva a

³⁵⁸ Linda A. Pollock, *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983, pp. 115-117.

³⁵⁹ Davidoff, Hall, *Family Fortunes*, pp. 335-343.

normalizzare la violenza domestica, presentandola non come abuso, ma come componente essenziale del processo educativo e della formazione morale.

L'ambivalenza della figura materna trovava una potente legittimazione nella letteratura moraleggiante e cristiana rivolta alle donne, che contribuiva a definire la disciplina come componente essenziale della buona maternità. Autrici come Lucy Lyttelton Cameron³⁶⁰ elaborarono una pedagogia domestica fondata sulla responsabilità morale della madre, chiamata a vigilare costantemente sulla condotta dei figli e a correggerne le inclinazioni attraverso una combinazione di affetto, controllo e severità.

In tale prospettiva, l'esercizio della punizione non era percepito come contraddizione dell'amore materno, ma come sua espressione più autentica, poiché finalizzata alla formazione del carattere e alla salvezza dell'anima. La madre diventava così l'agente privilegiato di una violenza educativa moralizzata e resa invisibile, incaricata di rendere interiormente accettabile il dolore inflitto in nome del dovere e della rettitudine.

Tale impostazione trovava un solido fondamento nella tradizione religiosa, che svolgeva un ruolo cruciale nella legittimazione delle punizioni corporali, conferendo loro una dimensione spirituale capace di amplificarne la giustificazione morale e pedagogica. All'interno della cultura vittoriana, la disciplina familiare trovava infatti un solido fondamento nella tradizione biblica, in particolare nel *Book of Proverbs*, che afferma: «He that spareth his rod hateth his son: but he that loveth him chasteneth him betimes»³⁶¹.

³⁶⁰ Lucy Lyttelton Cameron (1781-1858) fu una scrittrice inglese attiva tra la prima e la seconda metà del XIX secolo, nota per la sua produzione di letteratura morale e religiosa rivolta all'infanzia. Le sue opere, pubblicate prevalentemente dall'editore evangelico Houlston, si collocano nel solco della pedagogia cristiana ottocentesca orientata alla formazione del carattere attraverso la disciplina, l'obbedienza e la correzione morale. Tra i suoi testi più significativi si segnalano *The Noddy of Honeysuckles* (1825), *The Fruits of Education, or, The Two Guardians* (1827), *The History of Marten and his Two Little Scholars at a Sunday-School* (1827-1830), *The Raven and the Dove* (1840) e *The Careless Boy* (1857-1869). In questi scritti, l'educazione infantile è sistematicamente rappresentata come un processo di sorveglianza morale e di repressione delle inclinazioni naturali del bambino, in cui l'amore genitoriale – e in particolare quello materno – viene ridefinito come dovere educativo e strumento di correzione, secondo una visione profondamente segnata dalla dottrina cristiana del peccato originale.

³⁶¹ Il passo biblico citato (*Proverbi*, 13:24) costituiva uno dei fondamenti dottrinali più frequentemente evocati nella cultura vittoriana per giustificare la disciplina corporale dei bambini. Tale versetto, che lega l'amore genitoriale alla punizione fisica, venne reinterpretato nel XIX secolo come principio educativo e non solo religioso, in linea con una teologia morale che identificava il dolore con la purificazione dell'anima e la sottomissione con la virtù. Nei sermoni e nei manuali domestici – come *The Christian Mother: or, The Duty of Parents to their Children* del 1848 e *The Mother's Friend: A Repository of Education and Domestic Instruction* del 1852 – la “rod of correction” veniva intesa come segno tangibile dell'amore paterno e strumento di conformazione alla volontà divina. Allo stesso modo, le scuole confessionali e i Sunday Schools riprendevano letteralmente questo passo, sostenendo che la disciplina del corpo era necessaria a “train the soul unto obedience” e a contrastare la naturale inclinazione del bambino al peccato. Come ha mostrato Behlmer in *Child Abuse and Moral Reform in England*, la giustificazione biblica della violenza educativa sopravvisse ben oltre l'età vittoriana, inscrivendosi in una più ampia “teologia della sofferenza” che permeò la pedagogia inglese fino ai primi decenni del XX secolo.

Passaggi come quello appena citato venivano frequentemente citati nei sermoni, nei manuali per genitori e nelle guide educative del tempo per sostenere l'idea che la correzione fisica fosse un dovere d'amore, necessario per salvaguardare l'anima del bambino e preservarla dalla perdizione. Un esempio particolarmente eloquente di questa impostazione è offerto dalla poesia *Duty to Parents*, inclusa nel primo volume della raccolta poetica e saggistica *The Affectionate Parent's Gift and the Good Child's Reward* di Henry Sharpe Horsley, pubblicata a Londra nel 1828. L'opera si inserisce a pieno titolo nella tradizione della letteratura educativa di impronta religiosa, presentandosi come un'antologia finalizzata alla formazione morale e spirituale dell'infanzia:

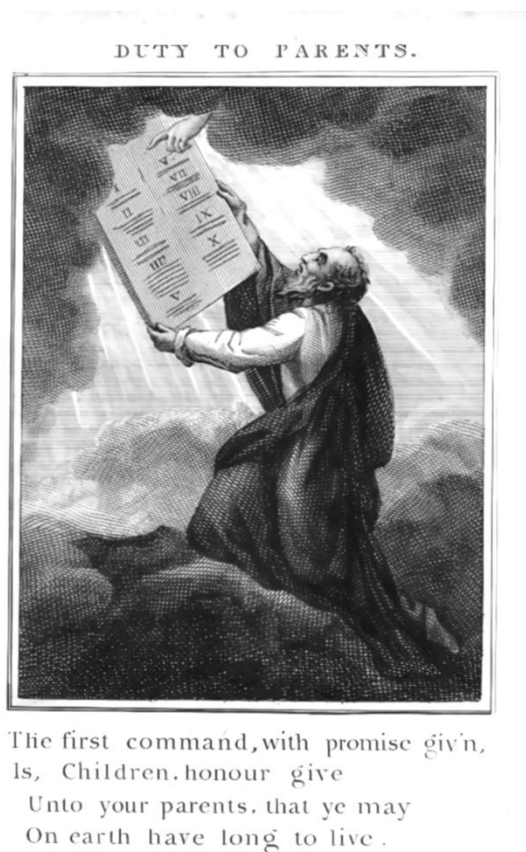


Figura 3. *Duty to Parents*, in Henry Sharpe Horsley, *The Affectionate Children's Gift and the Good Child's Reward*, London, printed by Thomas Kelly, 1828.

WE read that Moses did ascend
To Sinai's Mount to take
The ten commandments from God's hand,
And that the mount did shake.

He did the written Law receive
From the great God above;
And those commandments God did give,
From motives of pure love.

The first command, with promise giv'n,
Is, "Children, honour give
"Unto your parents, that ye may
"On earth have long to live'

God is well pleas'd with children who
Their parents do obey;
Who strict obedience willing yield,
And loving reverence pay.

But those who mind not this command,
Who tread a diff'rent path,
Must, most assuredly, expect
To meet God's awful wrath.

Then where's the child who dare oppose
The sov'reign Laws of heav'n?
Who dare his parents disobey,
And hope to be forgiv'n.

No! God in anger marks that child,
And still his mercy's loathe;
But justice will, tho' mercy pleads,
That wicked child cut off.

Then, child, obey the just command,
The promise then is thine;
Obedience will insure God's love,
Whose laws are all divine³⁶².

In tale prospettiva, il dolore assumeva un valore soteriologico: non semplice pena, ma mezzo di purificazione morale e di redenzione spirituale. La sofferenza inflitta dal genitore riproduceva, in forma domestica, la logica cristiana della punizione divina, divenendo un atto di cura per l'anima, una forma di amore correttivo. Il bambino, concepito come essere intrinsecamente manchevole e incline al vizio a causa del peccato originale, doveva essere disciplinato affinché corpo e volontà si conformassero all'ordine morale stabilito da Dio. La punizione corporale assumeva così una valenza simbolica: attraverso la sofferenza, il bambino veniva "purgato" dalle inclinazioni peccaminose, in un vero e proprio rito di iniziazione alla virtù e alla purezza.

Come osserva Cunningham, questa concezione si fondava su una visione cristiana della sofferenza come mezzo di purificazione e rafforzamento della fede: soffrire significava redimersi e, allo stesso tempo, apprendere la disciplina necessaria alla salvezza. Le pratiche punitive venivano accettate come parte di un disegno divino, in cui il dolore fisico non era solo conseguenza di una colpa, ma passaggio indispensabile verso moralità e grazia. L'idea di "correzione salvifica" trascendeva la famiglia, permeando scuole, chiese e altre istituzioni educative, dove la severità veniva presentata come forma di virtù e strumento educativo³⁶³.

Il controllo genitoriale permeava ogni aspetto della vita quotidiana dei bambini, assumendo forme che andavano ben oltre la mera repressione fisica. Le punizioni psicologiche come l'umiliazione, l'instillazione del senso vergogna e la privazione materiale e affettiva erano strumenti altrettanto diffusi, finalizzati a rafforzare il conformismo attraverso il dolore emotivo. La costante sorveglianza materna e la rigida regolamentazione sociale contribuivano alla creazione di un ambiente di paura e sottomissione dove l'infanzia non era concepita come fase di crescita, ma come un periodo da disciplinare³⁶⁴.

³⁶² *Duty to Parents*, in Henry Sharpe Horsley, *The Affectionate Children's Gift and the Good Child's Reward*, London, printed by Thomas Kelly, 1828, pp. 101-103.

³⁶³ Hugh Cunningham, *The Children of the Poor: Representations of Childhood since the Seventeenth Century*, Oxford, Blackwell, 1991, pp. 160-164.

³⁶⁴ Cfr. Carolyn Steedman, *Strange Dislocations: Childhood and the Idea of Human Interiority, 1780-1930*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1995.

Gli effetti di tale sistema repressivo erano profondi e duraturi: la minaccia continua di punizioni fisiche e morali impediva lo sviluppo dell'autonomia e dell'identità, producendo individui abituati alla sottomissione e incapaci di autodeterminazione. La famiglia vittoriana si configurava così come un dispositivo di normalizzazione, dove il controllo non si esercitava solo attraverso la coercizione diretta, ma mediante l'interiorizzazione delle norme. Come sottolinea Foucault, il disciplinamento non si limita all'imposizione di regole, ma si radica nella coscienza come forma di autocontrollo. La violenza educativa, dunque, non era percepita come eccezione, ma come meccanismo ordinario e legittimo del processo di formazione sociale.

In particolare, come evidenzia la scrittrice e riformatrice inglese Harriet Martineau nel suo *Household Education*, l'uso della paura da parte dei genitori verso i figli era estremamente diffuso durante il XIX secolo. Nelle sue pagine, l'autrice ne denuncia l'inutilità e l'immoralità, definendo tale tendenza come segno di incapacità genitoriale. Ogni bambino, sosteneva, possiede una paura naturale che deve essere osservata e trasformata, non alimentata:

A tender parent will never have the heart to breed fear in a child, knowing that "fear hath torment". A truly loving parent will know that it would be less unkind to bruise his child's limbs, or burn its flesh, than to plant torturing feelings in his mind. The most effectual way, for all purposes, is to discover the fear that is already there, in order to relieve him from it, by changing this weakness into a source of strength and comfort. What is it—this fear that lies hidden in him?³⁶⁵

In altre parole, la paura va considerata come un elemento naturale della psiche infantile e il compito educativo, di conseguenza, deve consistere nell'aiutare il bambino a trasformarla in coraggio e consapevolezza, non nel crearne artificialmente di nuove. Martineau mette in guardia dalle conseguenze negative della paura imposta dai genitori, che rischia di generare ostinazione, inganno e una sottomissione solo apparente:

No man or woman can be a faithful servant of Duty, qualified to live, suffer, and die for it, who has not grown up in awe of something higher than himself—in veneration of some powers greater than he can understand; and this awe and veneration have in them a large element of fear at the beginning. What this element is, in each case, the parents must set themselves to understand. Too many think it their duty to make a child afraid, if fear does not seem to come of itself: and too many do this without thinking it their duty, from the spirit of opposition being excited in

³⁶⁵ Harriet Martineau, *Household Education*, London, Edward Moxon, 1849, p. 94.

themselves, from the experience of inconvenient fearlessness in the child. I have known a tutor avow his practice of beating a bold boy till he broke two canes over him, because the boy ought to learn that he is under a power (a power of arm) greater than his own, and must, through fear of it, apply himself to his appointed business. Such inflictions make a boy reckless, or obstinate, or deceitful. And I have seen far too many instances of irritable parents who have tried to manage a highspirited child by threats; and, the threats failing by blows, or shutting up in the dark, or hobgoblin prophecies, which have created no real awe or obedience, but only defiance, or forced and sullen submission. This will never do ³⁶⁶.

Al contrario, l'autrice insiste sull'esempio positivo dei genitori e sull'esercizio graduale del coraggio del bambino: «Their fear will follow the direction of yours; their courage will come in sympathy with yours; and their minds will fill more and more with thoughts of hope and heroism which must in time drive out such remaining terrors as cannot be met by fact or reason»³⁶⁷. Qui emerge chiaramente la responsabilità etica dei genitori: non si tratta solo di gestire la paura, ma di indirizzare l'esperienza emotiva del bambino attraverso il proprio comportamento. Quando osservata e guidata correttamente, la paura può diventare uno strumento di crescita; quella imposta resta invece fonte di traumi e ostacoli allo sviluppo.

Martineau sottolinea, infine, l'importanza di un approccio graduale, giocoso e rispettoso del ritmo del bambino. L'educazione deve trasformare il timore in un'opportunità per sviluppare coraggio e autonomia: «A child's heart responds to the tones of its mother's voice like a harp to the wind; and its only hope for peace and courage is in hearing nothing but gentleness from her, and experiencing nothing but unremitting love, whatever may be its troubles elsewhere»³⁶⁸.

Da queste osservazioni emerge un principio fondamentale. L'uso della paura come strumento disciplinare non è educativo, mentre la cura attenta e il sostegno emotivo rappresentano la base per la formazione di individui coraggiosi, resilienti e moralmente consapevoli. In questo senso, le riflessioni dell'autrice mettono in luce il passaggio da una pedagogia del terrore a una pedagogia dell'affetto, anticipando forme di sensibilità a noi più vicine.

Occorre tuttavia precisare che le dinamiche di potere all'interno della famiglia vittoriana variavano profondamente a seconda della classe sociale di appartenenza. Nelle famiglie della classe lavoratrice, la precarietà materiale e le condizioni di vita estremamente dure,

³⁶⁶ *Ibidem*, pp. 93-94.

³⁶⁷ *Ibidem*, p. 101.

³⁶⁸ *Ibidem*, p. 97.

contraddistinte da sovraffollamento, lavori estenuanti e scarsità di cibo, accentuavano la severità delle pratiche disciplinari e la frequenza della violenza domestica. L'alcolismo, diffuso soprattutto tra gli uomini della *working class*, rappresentava poi un fattore aggravante: l'ubriachezza intensificava e amplificava le punizioni fisiche e la coercizione psicologica verso moglie e figli, trasformando spesso il controllo genitoriale in sadismo fine a se stesso, privandolo così anche di quella maschera ingannevole rappresentata dall'intento educativo.

Come documenta il giornalista e riformista inglese Henry Mayhew nel suo celebre *London Labour and the London Poor*, le famiglie dei ceti popolari londinesi vivevano in una condizione di miseria cronica, dove la sopravvivenza prevaleva su ogni intento pedagogico. Attraverso interviste dirette e descrizioni di rara immediatezza, Mayhew ricostruisce un mondo segnato dalla povertà, dall'instabilità familiare e da un diffuso analfabetismo, in cui i bambini crescevano per strada, educati non da maestri, ma dalle strette necessità della vita e dall'esempio più o meno edificante dei genitori. Le sue pagine mostrano come, tra le famiglie dei *costermongers*, venditori ambulanti di frutta, verdura, pesce e altri generi alimentari, l'educazione coincidesse nella maggior parte dei casi con l'apprendimento precoce dei "trucchi del mestiere", e come la violenza domestica, la brutalità e l'alcolismo costituissero parte integrante di un sistema di sopravvivenza fondato sulla fatica e sulla precarietà.

In questo contesto, la famiglia popolare londinese appariva come un microcosmo della violenza strutturale che attraversava l'intera società industriale. La mancanza di istruzione e di prospettive, unita alla degradazione materiale, produceva una forma di socializzazione fondata sulla paura, sull'obbedienza e sulla ripetizione di modelli autoritari:

Among the costers the term education is (as I have already intimated) merely understood as meaning a complete knowledge of the art of "buying in the cheapest market and selling in the dearest." There are few lads whose training extends beyond this. The father is the tutor, who takes the boy to the different markets, instructs him in the art of buying, and when the youth is perfect on this point, the parent's duty is supposed to have been performed. Nearly all these boys are remarkable for their precocious sharpness. [...] It is idle to imagine that these lads, possessed of a mental acuteness almost wonderful, will not educate themselves in vice, if we neglect to train them to virtue. At their youthful age, the power of acquiring knowledge is the strongest, and some kind of education is continually going on. If they are not taught by others, they will form their own characters—developing habits of dissipation, and educing all the grossest passions of their natures, and learning to indulge in the gratification of every appetite without the least restraint.

As soon as a boy is old enough to shout well and loudly, his father takes him into the streets. Some of these youths are not above seven years of age, and it is calculated that not more than one in a hundred has ever been to a school of any kind. The boy walks with the barrow, or guides the donkey, shouting by turns with the father, who, when the goods are sold, will as a reward, let him ride home on the tray. [...] The life of a coster-boy is a very hard one. In summer he will have to be up by four o'clock in the morning, and in winter he is never in bed after six. When he has returned from market, it is generally his duty to wash the goods and help dress the barrow. About nine he begins his day's work, shouting whilst the father pushes; and as very often the man has lost his voice, this share of the labour is left entirely to him. When a coster has regular customers, the vegetables or fish are all sold by twelve o'clock, and in many coster families the lad is then packed off with fruit to hawk in the streets. When the work is over, the father will perhaps take the boy to a public-house with him, and give him part of his beer. Sometimes a child of four or five is taken to the tap-room, especially if he be pretty and the father proud of him. "I have seen," said a coster to me, "a baby of five year old reeling drunk in a tap-room. His governor did it for the lark of the thing, to see him chuck hisself about—sillyfied like". [...] It ordinarily happens that when a lad is about thirteen, he quarrels with his father, and gets turned away from home. Then he is forced to start for himself. He knows where he can borrow stock-money and get his barrow, for he is as well acquainted with the markets as the oldest hand at the business, and children may often be seen in the streets under-selling their parents. "How's it possible," said a woman, "for people to live when there's their own son at the end of the court a-calling his goods as cheap again as we can afford to sell ourn". If the boy is lucky in trade, his next want is to get a girl to keep home for him. I was assured, that it is not at all uncommon for a lad of fifteen to be living with a girl of the same age, as man and wife. It creates no disgust among his class, but seems rather to give him a position among such people. Their courtship does not take long when once the mate has been fixed upon. The girl is invited to "raffles," and treated to "twopenny hops," and half-pints of beer. Perhaps a silk neck handkerchief—a "King's-man" is given as a present; though some of the lads will, when the arrangement has been made, take the gift back again and wear it themselves. The boys are very jealous, and if once made angry behave with great brutality to the offending girl. A young fellow of about sixteen told me, as he seemed to grow angry at the very thought, "If I seed my gal a talking to another chap I'd fetch her sich a punch of the nose as should plaguy quick stop the whole business." Another lad informed me, with a knowing look, "that the gals—it was a rum thing now he come to think on it—axully liked a feller for walloping them. As long as the bruises hurted, she was always thinking on the cove as gived 'em her." After a time, if the girl continues faithful, the young coster may marry her; but this is rarely the case,

and many live with their girls until they have grown to be men, or perhaps they may quarrel the very first year, and have a fight and part³⁶⁹.

Allo stesso modo, la scrittrice e riformatrice inglese Mary Carpenter in *Reformatory Schools for the Children of the Poor and Dangerous Classes*, descrive con lucidità la connessione strutturale tra povertà, disgregazione familiare e violenza educativa. Carpenter apre il suo studio ricordando che la devianza minorile non è il frutto di una disposizione naturale di bambini e bambine, bensì l'esito di un contesto degradato, in cui «ignorance, destitution, and the circumstances in which they are growing up»³⁷⁰ rendono quasi inevitabile la loro precoce caduta nel crimine. La miseria, unita all'assenza di cure da parte dei membri della propria famiglia, costringe l'infanzia povera a una condizione di esposizione permanente alla violenza fisica e simbolica. Nelle sue pagine più dure, l'autrice denuncia l'abbandono e la brutalità del mondo domestico dei più indigenti:

A large proportion of these poor children [...] are wholly and entirely without friends and relations of any kind; others have profligate parents who neglect them; another class have step-fathers and step-mothers who abuse and ill-treat them; some have parents who encourage them [in vice]; and almost all are quite uninstructed in religious, moral, and social duties³⁷¹.

In questo universo familiare lacerato, anche la casa cessa di essere un rifugio e di rappresentare protezione: «having been in a state of destitution, and leading a miserable life in the street, what wonder will it be if the miserable little outcast, when again turned out on the world, should by crime again seek admittance to what is his only comfortable home?»³⁷² L'osservazione rivela il cortocircuito affettivo e morale che spinge il bambino verso il delitto come unica forma di riconoscimento e appartenenza. Carpenter è esplicita nell'attribuire la responsabilità del degrado morale non ai bambini, ma all'ambiente che li circonda: «the greater part are destitute and abandoned children, or the offspring of profligate parents»³⁷³, osserva, sottolineando come la dissoluzione dei legami familiari, spesso aggravata dall'alcolismo e dalla

³⁶⁹ Henry Mayhew, *London Labour and the London Poor*, London, Griffin, Bohn and Company, 1861, pp. 35-36.

³⁷⁰ Mary Carpenter, *Reformatory School for The Children of the Perishing and Dangerous Classes, and for Juvenile Offenders*, London, C. Gilpin, 1851, p. 2.

³⁷¹ *Ibidem*, p. 15.

³⁷² *Ibidem*.

³⁷³ *Ibidem*, p. 16.

precarietà materiale, rappresentasse la radice di ogni deriva. Il male, insiste l'autrice, «is far more deeply-seated than in the natural disposition of the children themselves. I do not think they are naturally worse than other children; but that these offences spring from the want of proper moral and religious education, and in the want of proper friends to attend to them»³⁷⁴.

In questo quadro, la violenza domestica e la coercizione non rappresentano episodi isolati, ma il riflesso di un male sociale in cui la povertà e l'abuso, in assenza di interventi efficaci da parte dello Stato, si trasmettono come eredità morale. L'assenza di educazione e la mancanza di figure di riferimento producono infatti una generazione "orfana di virtù", incapace di distinguere la disciplina dalla violenza, l'autorità dal terrore. Per Carpenter, la soluzione non consiste nella repressione, ma in un'educazione morale che restituisca dignità e fiducia ai bambini poveri, offrendo loro, per la prima volta, una vera possibilità di riscatto.

Come si è visto, in entrambe le sue declinazioni – borghese e proletaria – la famiglia vittoriana costituiva un microcosmo delle gerarchie sociali più ampie. Nelle classi lavoratrici, la violenza e la severità riflettevano la pressione della miseria materiale, l'instabilità del reddito e la diffusione dell'alcolismo; nelle classi elevate, la disciplina assumeva forme più ritualizzate, fondate su codici morali e valori autoritari che riproducevano l'ordine sociale e patriarcale dominante. In ogni caso, la famiglia agiva come un dispositivo di interiorizzazione del potere, normalizzando la coercizione come pratica educativa e trasformando l'obbedienza in virtù morale. Le sue conseguenze più profonde si manifestavano tanto nella psiche infantile, dove la paura veniva istituzionalizzata come principio formativo, quanto nella costruzione di ruoli e gerarchie sociali, che trovavano nella violenza domestica e intrafamiliare il loro primo fondamento simbolico e materiale³⁷⁵.

III.1.3 Spazi domestici e invisibilità dell'infanzia

Nell'Inghilterra vittoriana, la casa costituisce un dispositivo che disciplina e organizza la vita dei suoi membri secondo logiche di classe, genere e età. Tuttavia, l'esperienza infantile all'interno di questi spazi varia radicalmente tra famiglie borghesi e proletarie, determinando forme distinte di visibilità e invisibilità dell'infanzia.

Nelle case borghesi, la domesticità era caratterizzata da una netta separazione degli ambienti e da una gerarchia spaziale chiara. Le stanze principali, come il salotto e la sala da pranzo, erano

³⁷⁴ *Ibidem*, p. 15.

³⁷⁵ Ivy Pinchbeck, Margaret Hewitt, *Children in English Society: From the Eighteenth Century to the Children Act 1948*, London, Routledge & Kegan Paul, 1973, pp. 101-103.

riservate agli adulti e agli ospiti, mentre i bambini occupavano camere secondarie o ambienti separati, spesso adiacenti a quelli dei genitori, ma sottoposti a rigidi limiti di accesso e utilizzo. Gli arredi stessi – letti a baldacchino, scrivanie per lo studio, scaffali per i libri – segnalano l'intento educativo e formativo della domesticità borghese, enfatizzando la disciplina del tempo e dello spazio. Giochi e attività ricreative dei bambini erano attentamente regolamentati, e l'istruzione avveniva spesso in stanze dedicate, sotto la supervisione di tutori o istitutrici. Humphries sottolinea come, in questa organizzazione attenta, i bambini fossero sì fisicamente presenti e formalmente considerati, ma sostanzialmente esclusi dalle decisioni familiari e rigidamente controllati dagli adulti tramite questo ulteriore strumento.

Tale gerarchia domestica, come si è già osservato, era strettamente intrecciata con la costruzione culturale della femminilità. La madre-moglie agiva come custode di un ordine morale che organizzava la casa secondo pratiche codificate, dall'etichetta alla disposizione concreta degli spazi, fino ai rituali quotidiani:

The objects of this analysis, then, are not simply fictional representations but the interacting texts through which a culture represents itself and the shared and conflicting ideological economies that inform these discursive formations ... In regulating what is sayable, how it can be articulated, who can speak, where, under what conditions, and within which social relationships, discursive practices constitute knowledge and structure the network of power relations in a society³⁷⁶.

Se la domesticità borghese relegava le donne a custodi della moralità domestica, l'infanzia veniva modellata secondo logiche di disciplina e osservanza. Il ruolo materno era plasmato da imperativi di controllo piuttosto che da un autentico impulso protettivo, e i bambini erano preparati a ruoli sociali prestabiliti più che alla loro emancipazione. A questo proposito, la *advice literature* per donne costituisce un importante strumento di documentazione storica. Come osserva Kay Boardman, «each group, whether from the evangelical, commercial, or feminist press, responded to the ideology of domesticity in different ways, but they all shared an interest in maintaining the division of work and home by inscribing woman as the centre of the home, the supreme domestic sphere»³⁷⁷. Il discorso educativo e morale rivolto alle donne e alle madri, diffuso attraverso la stampa, codificava pratiche domestiche precise e contribuiva a

³⁷⁶ Langland, *Nobody's Angels*, p. 3.

³⁷⁷ Kay Boardman, *The Ideology of Domesticity: The Regulation of the Household Economy in Victorian Women's Magazines*, in «Victorian Periodicals Review», vol. 33, 2 (2000), pp. 150-164: p. 152.

plasmare una casa in cui i bambini erano visibili solo nei termini richiesti dalla disciplina e dalla socializzazione, sempre subordinati all'ordine e alla gerarchia familiare.

L'organizzazione degli spazi domestici medio-borghesi, quindi, rispecchiava una logica chiara di suddivisione dei compiti e dei ruoli, pensata per favorire il pieno dispiegarsi del progetto educativo. Le stanze erano differenziate in base a funzioni specifiche: il lavoro produttivo veniva progressivamente spostato fuori dalla casa, mentre cucine, sale da pranzo, camere e soggiorni assumevano ruoli distinti e ritualizzati, a testimonianza di come persino il tempo domestico fosse attentamente regolato.

La ricerca della privacy e della separazione degli spazi si estendeva anche all'ambiente esterno: cancelli, siepi e vialetti segnavano i confini della proprietà, proteggendo la famiglia da intrusioni esterne. Humphrey Repton, uno dei più celebri paesaggisti inglesi³⁷⁸, dimostrò efficacemente questo principio nel suo modello della casa di campagna in Essex, dove la vista di negozi, strade e passanti era schermata da siepi e alberi, in forte contrasto con le piazze e le terrazze georgiane di stampo più collettivo. La diffusione di nuove tipologie abitative, come la casa semi dipendente, combinava privacy ed economia, mentre la villa suburbana rappresentava l'apice della segregazione fisica, economica e sociale, riflettendo l'anti-urbanismo tipico della cultura borghese. La *semidetached house* (casa bifamiliare) si collocava dunque come soluzione intermedia, capace di garantire una separazione spaziale e simbolica senza rinunciare a una logica di razionalizzazione economica, pienamente coerente con l'ideologia del tempo.

Le case borghesi non erano, tuttavia, isolate dalla società: molti dettagli architettonici e di arredamento derivavano dall'emulazione della *gentry*, e la residenza fungeva da palcoscenico per ospitare visitatori, consolidare relazioni professionali e mostrare gusto e rispetto delle convenzioni sociali. Allo stesso tempo, le famiglie della classe media trasformavano questi modelli aristocratici secondo necessità pratiche e valori morali propri, definendo spazi per

³⁷⁸ Humphry Repton (1752-1818) è stato uno dei più influenti paesaggisti inglesi tra la fine del XVIII e l'inizio del XIX secolo, considerato il principale successore di Lancelot "Capability" Brown. A differenza di Brown, noto per i suoi ampi paesaggi naturalistici, Repton introdusse un approccio più strutturato, integrando elementi architettonici e progettando transizioni deliberate tra la casa e i giardini circostanti. La sua fama deriva in particolare dai *Red Books*, quaderni personalizzati per i clienti contenenti acquerelli "prima e dopo" delle trasformazioni proposte, accompagnati da spiegazioni dettagliate su alberi, percorsi, viste e altre modifiche. Il lavoro di Repton sottolineava l'integrazione estetica e funzionale dello spazio domestico e del paesaggio, bilanciando esigenze di privacy, rappresentazione sociale e ordine morale. I suoi progetti non miravano solo a abbellire le proprietà, ma anche a riflettere e rafforzare i valori sociali e lo status della famiglia. Le sue opere teoriche, tra cui *Observations on the Theory and Practice of Landscape Gardening* (1803), codificarono il suo metodo e influenzarono profondamente lo sviluppo dei paesaggi suburbani e delle dimore di campagna in Gran Bretagna.

attività culturali e ricreative come lettura, scrittura, musica, ricamo, ricerca scientifica e intrattenimento degli amici che richiedevano tempi e spazi ben ragionati.

La competenza nell'organizzare, nell'abbellire e nel curare l'ambiente domestico venne progressivamente interiorizzata come un attributo "naturale" e intrinseco della femminilità, trasformando la gestione della casa in un campo privilegiato di definizione dell'identità di genere e di esercizio del potere simbolico femminile³⁷⁹. In questo quadro, l'infanzia borghese è visibile solo nella misura in cui rispetta le norme familiari e sociali: essa non corrisponde a un riconoscimento della soggettività autonoma, ma alla capacità della famiglia di trasmettere valori e comportamenti conformi all'ordine culturale.

Se la domesticità borghese tendeva a confinare l'infanzia entro spazi di sorveglianza e moralizzazione, l'ambiente urbano sorto con la Rivoluzione Industriale accentuò ulteriormente la segregazione dei bambini. Come osserva Thompson nella sua già citata e relevantissima ricostruzione storica della *working class*, la rivoluzione trasformò in profondità la condizione abitativa delle classi popolari, portando con sé un progressivo deterioramento degli spazi domestici. Se alla fine del XVIII secolo non mancavano di certo esempi di abitazioni estremamente precarie – «farm labourers at the end of the 18th century [...] lived with their families in one-roomed hovels damp and below ground-level»³⁸⁰ – l'espansione incontrollata delle città industriali portò il problema ad un livello strutturale.

L'improvvisa concentrazione di popolazione nelle aree urbane, l'assenza di pianificazione e il prevalere di logiche speculative produssero abitazioni sovraffollate, malsane e carenti di servizi essenziali. In questo scenario,

conditions in the great towns were – and were *felt* to be – more actively offensive and inconvenient. Water from the village well, rising next to the graveyard, might be impure: but at least the villagers did not have to rise in the night and queue for a turn at the only stand-pipe serving several streets, nor did they have to pay for it. The industrial town-dweller often could not escape the stench of industrial refuse and of open sewers, and his children played among the garbage and privy middens³⁸¹.

³⁷⁹ Davidoff, Hall, *Family Fortunes*, pp. 357-364.

³⁸⁰ Thomson, *The Making of the Working Class*, p. 318.

³⁸¹ *Ibidem*, p. 319.

In questa tipologia di abitazioni, la famiglia perdeva la possibilità di rappresentare uno spazio realmente accogliente e protettivo. La promiscuità forzata, l'angustia delle stanze e l'uso della casa come luogo di produzione e non soltanto di riposo compromettevano la distinzione tra sfera domestica e lavorativa. La casa operaia, che si contrapponeva ai canoni morali ed estetici dettati dalla rispettabilità borghese, era un luogo di sopravvivenza collettiva, in cui ogni componente – adulti e bambini – partecipava allo sforzo comune. Per i minori, ciò significava crescere in un ambiente che, nella maggior parte dei casi, negava la possibilità di vivere un'infanzia degna del suo nome, nel rispetto dei suoi tempi, dei suoi bisogni e della sua dignità. La mancanza di spazi separati, di stanze dedicate e persino di letti individuali rendeva la loro presenza subordinata alle esigenze economiche e logistiche della famiglia.

In questo modo, l'infanzia veniva "assorbita" nella vita adulta. I bambini non avevano ambienti destinati al gioco o allo studio, ma condividevano spazi sovraffollati, dove la socializzazione era scandita dalla fatica, dalla disciplina e dalla precarietà materiale. Qui l'invisibilità infantile assumeva una forma diversa da quella borghese: non sorveglianza morale, ma dissoluzione nella logica produttiva. La casa proletaria, attraversata dall'urgenza della sopravvivenza, configurava una vera e propria "biopolitica della scarsità", riducendo l'infanzia a una categoria residuale, misurata dal contributo economico al bilancio familiare e privata di ogni spazio simbolico e materiale di espressione autonoma.

Le inchieste igienico-sanitarie degli anni Quaranta dell'Ottocento – tra cui il *Report on the Sanitary Condition of the Labouring Population of Great Britain* del 1842³⁸² – resero visibile la portata del problema abitativo del proletariato, denunciando tassi di mortalità infantile altissimi e l'impatto devastante delle epidemie di colera e tifo. Proprio i bambini, che trascorrevano la maggior parte del tempo negli spazi domestici o nelle immediate vicinanze, erano i più esposti al contagio e agli effetti dell'aria viziata, dell'acqua contaminata e della promiscuità. Accanto alle inchieste igienico-sanitarie relative all'ambiente domestico e urbano,

³⁸² L'indagine fu ideata e avviata dall'avvocato e riformatore Edwin Chadwick, il quale guidò una squadra di commissari in giro per il paese con l'obiettivo di documentare le condizioni di vita igienico-sanitarie delle classi sociali più povere. In precedenza, Chadwick aveva lavorato sotto l'influenza del riformatore Jeremy Bentham, e la sua filosofia della "massima felicità" esercitò un influsso determinante. Il *Report* venne inizialmente classificato come una "*fever inquiry*", in quanto nato in risposta alle frequenti epidemie di colera che colpivano le classi subalterne. La grande innovazione del documento fu l'uso di dati statistici per bilanciare la massa di testimonianze descrittive, mettendo in evidenza le differenze nell'aspettativa di vita determinate dalla classe sociale o dal luogo di residenza. Questa severa denuncia della società suscitò un intenso dibattito e, sei anni più tardi, portò all'approvazione del *Public Health Act* (*Public Health Act (Health of Towns Act)*, 11 & 12 Vict. c. 63, 31 agosto 1848, Parliament of the United Kingdom).

un altro campo cruciale di intervento fu quello della profilassi e, in particolare, della vaccinazione.

Già alla fine del XVIII secolo l'esperimento di Edward Jenner aveva inaugurato la pratica della vaccinazione antivaiolosa, progressivamente sostituita alla più rischiosa variolizzazione. A partire dal 1840, con il primo *Vaccination Act*³⁸³, lo Stato britannico vietò la quest'ultima pratica e rese disponibile la vaccinazione gratuita per i meno abbienti, segnando un passaggio decisivo nel riconoscimento della salute come questione pubblica. Negli anni successivi, la vaccinazione infantile divenne progressivamente obbligatoria, fino a coinvolgere tutti i bambini sotto i quattordici anni. Attraverso queste leggi, i corpi dei minori venivano assunti dallo Stato come oggetti di prevenzione, controllo e disciplinamento: la tutela della salute non era pensata primariamente in termini di diritti, ma come condizione necessaria alla continuità del lavoro e alla stabilità dell'ordine sociale.

A queste campagne non mancarono tuttavia resistenze: le leggi vaccinali furono percepite da molti come un'ingerenza intollerabile dello Stato nella vita privata e familiare, in contraddizione con i principi del *laissez-faire*. La nascita di leghe antivacciniste e la diffusione di *pamphlet* e giornali contro l'obbligo vaccinale mostrano come, già nell'Ottocento, la salute fosse terreno di conflitto tra logiche di protezione collettiva, rivendicazioni di libertà individuale e forme di sospetto nei confronti dell'autorità scientifica.

Un aspetto centrale della riflessione vittoriana sulla questione igienico-sanitaria fu la sua traduzione in immagini e narrazioni visive, che contribuirono in modo decisivo a sensibilizzare l'opinione pubblica. Particolarmente significativa è la vignetta di John Leech pubblicata su *Punch* nel 1852 e intitolata *A Court for King Cholera* (Figura 4), nello stesso anno in cui iniziava la serializzazione di *Bleak*. In questa rappresentazione, a differenza delle illustrazioni di Phiz per Dickens – dove le tenebre consumano e nascondono i segreti delle strade dei poveri, lasciando emergere solo simboli della miseria come l'insegna del banco dei pegni – l'immagine di *Punch* appare molto più diretta.

Il protagonista è un *crossing-sweeper*, figura liminale e marginale, posto al centro della scena, con lo sguardo pensoso e il ventre gonfio di malnutrizione. Il suo sguardo guida quello dello spettatore verso gruppi di bambini che giocano con un ratto o su un cumulo di immondizia, ignari di stare “giocando con la morte”, come suggerisce la presenza di una piccola bara al margine dell'immagine. Attorno a loro, i vicoli bui, le case sovraffollate e le madri impoverite

³⁸³ *Vaccination Act*, 3 & 4 Vict. c. 29, 23 luglio 1840, Parliament of the United Kingdom.

restituiscono il quadro di una città in cui il colera è sovrano e la povertà una minaccia incombente non solo per la classe lavoratrice, ma per l'intera società.

Il titolo stesso della vignetta, giocando sull'illusione di grandezza insita nella parola *Court*, rovescia la retorica celebrativa dei palazzi e delle istituzioni trasformandola in denuncia: la corte non è più quella dei sovrani, ma quella del "Re Colera" che regna incontrastato sui poveri. All'illustrazione si affiancava inoltre la poesia di Tom Taylor, *King Cholera to his Liege Friends in England*, che rafforza il messaggio politico della vignetta denunciando apertamente l'inerzia, le resistenze e gli interessi corporativi delle istituzioni londinesi.

Nonostante i progressi teorici nel campo dell'igiene pubblica, sul piano delle pratiche quotidiane ben poco prometteva di cambiare in positivo. La diffusione delle malattie e le condizioni igieniche restavano critiche, confermando che le innovazioni scientifiche faticavano a tradursi in interventi concreti ed efficaci. L'epidemia, lungi dall'essere debellata, era destinata a ripresentarsi con rinnovata violenza, come puntualmente avvenne nel 1854, ricordando quanto la vulnerabilità dei quartieri popolari fosse profondamente radicata in strutture sociali, economiche e istituzionali impermeabili al cambiamento.



Figura 4. John Leech, *A Court for King Cholera*, in «Punch», vol. XXIII, 25 settembre 1852.

To his true English friends
 KING CHOLERA sends
 A grip of his blue five fingers;
 With a piece of his mind,
 As, awaiting a wind,
 On the Baltic shore he lingers.

From Erzerroom,
 On the wings of doom,
 (In the course which observers
 foresaw)
 He has swept to the west,
 And is now at rest
 For a breathing-time at
 Warsaw.
 From his head-quarters there,
 He's been taking the air,
 And enjoying his usual
 diversion:
 To Silesia, south,
 North, to Vistula's mouth,
 And to Dantzic has made an
 excursion.

But, in countries like these,
 Full of fever and fleas,
 Ere he comes half his victory's
 won for him;
 What need of his cramps
 When the ditches and damp
 Already his business have done
 for him?

'Gainst serfs and poor slaves,
 And frowsty Jew knaves,
 Starveling peasants and that
 sort of cattle—
 He'd be really ashamed
 If folks think he has claimed
 Any credit for winning the
 battle.

No! England's the place
 Where he strips for the race,
 And girds up his loins for his
 struggle;
 There, he fights hand to hand,
 E'en when into the land
 His *virus* he's managed to
 smuggle.
 With its press, and its wealth,
 And its curs'd Boards of
 Health,
 Its sewers, and drains, and
 inspectors—
 Who, wherever he goes,
 Will keep poking their nose,
 And presuming to act as
 detectors.

Were it not for his friends
 Whom this greeting he sends,
 He fears he'd have no chance
 in Britain;
 But these friends, by good
 luck,
 Are conveniently stuck

Boards of Guardians so true,
 Boards of Health who pooh-
 pooh,
 And laugh to scorn doctors and
 drainers—
 Who self-government call
 Not to govern at all—
 Of the great cause of dirt stout
 maintainers;

Who, when orders come down
 For cleansing the town,
 Wish to know by what right
 they're dictated to;
 Talk of drain-pipes and hose,
 And they turn up their nose,
 And declare they don't want to
 be prated to.

While this troop of friends
 KING CHOLERA defends,
 Let who will attempt to disarm
 him:
 There's the old fever nest,
 With its victims of pest—
 The old sights—the old
 smells—still to charm him.

From the Baltic shore
 He greets you once more,
 Old friends, still be sturdy and
 mulish:
 On self-government stand,
 And let him sweep the land,

In the seats that his foes fain And be still penny-wise and
would sit in:— pound-foolish!³⁸⁴

Questa strategia visiva trovava un preciso riscontro nella coeva produzione giornalistica e letteraria, che contribuì in modo decisivo a rendere visibile il nesso tra degrado ambientale, povertà e fallimento delle istituzioni. Già nel 1849, Henry Mayhew, nelle inchieste poi raccolte in *London Labour and the London Poor*, descriveva con estrema crudezza l'orrore di Jacob's Island, un'area in cui i residenti erano costretti a bere l'acqua nella quale confluivano rifiuti e liquami. Una scena rimasta celebre raffigura una bambina intenta a immergere un piccolo recipiente nel corso d'acqua mentre, accanto a lei, viene rovesciato un secchio di deiezioni: un'immagine che condensa in modo emblematico l'ingiustizia strutturale di un sistema incapace di proteggere i più vulnerabili e, al tempo stesso, la normalizzazione dell'esposizione infantile al rischio, alla contaminazione e alla sofferenza.

In modo analogo, il reverendo Thomas Beames in *The Rookeries of London* e Charles Kingsley nel romanzo *Alton Locke*, entrambi pubblicati nel 1850, offrirono rappresentazioni vivide di ponti traballanti, acque stagnanti e abitazioni fatiscenti, insistendo sulla portata del degrado urbano. In questi testi, la miseria non appare come un accidente temporaneo, ma come una condizione strutturale che si trasmette di corpo in corpo, di famiglia in famiglia, rendendo urgente la necessità di un intervento sistematico e non meramente caritatevole.

Non a caso, gli stessi motivi iconografici ricorrono con forza nella produzione satirica di *Punch*, in particolare nelle vignette *Father Thames introducing his offspring to the Fair City of London*, *The "Silent Highway"-Man*, *Sanitary and Insanitary Matters* (Figura 5) e *A Drop of London Water*³⁸⁵. Qui l'acqua – e in particolare il Tamigi contaminato – diventa il simbolo privilegiato della crisi sanitaria culminata nel *Great Stink* del 1858³⁸⁶, ma anche il veicolo attraverso cui si denuncia l'inerzia politica e amministrativa.

³⁸⁴ Tom Taylor, *King Cholera to his Liege Friends in England*, in «Punch», vol. XXIII, 25 settembre 1852, p. 138.

³⁸⁵ John Leech, *Father Thames introducing his offspring to the Fair City of London*, in «Punch», vol. XXXV, 3 luglio 1858; John Leech, *The "Silent Highway"-Man*, in «Punch», vol. XXXV, 10 luglio 1858; Richard Doyle, *Punch's Almanac for 1850. Sanitary and Insanitary Matters*, in «Punch», vol. XVIII, 1850; *A drop of London water*, in «Punch», vol. XVIII, 11 maggio 1850.

³⁸⁶ Con l'espressione *Great Stink* si indica il grave fenomeno di inquinamento del fiume Tamigi verificatosi nell'estate del 1858, quando le alte temperature intensificarono l'odore nauseabondo delle acque contaminate da scarichi fognari e rifiuti organici, rendendo l'aria di Londra irrespirabile. Il fatto ebbe un impatto diretto sulla vita politica e istituzionale della città: il Parlamento, affacciato sul Tamigi, fu costretto a sospendere i lavori, e l'emergenza accelerò l'approvazione di interventi strutturali per la riforma del sistema fognario, affidata all'ingegnere Joseph Bazalgette. Il *Great Stink* rappresentò un momento di svolta nella storia dell'igiene urbana

Mentre l'educazione domestica e religiosa insisteva sulla disciplina morale dei corpi infantili, arrivando a giustificare la punizione corporale come atto d'amore e strumento di salvezza, le istituzioni mostravano una persistente incapacità di intervenire sulle condizioni materiali che esponevano quegli stessi corpi a forme sistematiche di violenza ambientale e sociale. I bambini poveri, soggetti a una pedagogia severa e moralizzante, venivano così lasciati immersi in contesti di degrado sanitario, contaminazione e rischio mortale, come se la rettitudine morale potesse compensare l'assenza di protezione strutturale. In questa tensione si delinea una gerarchia implicita di responsabilità: la colpa e il dovere ricadono principalmente sul piano individuale e familiare, mentre la dimensione politica e amministrativa resta sullo sfondo, spesso invisibile o deresponsabilizzata.

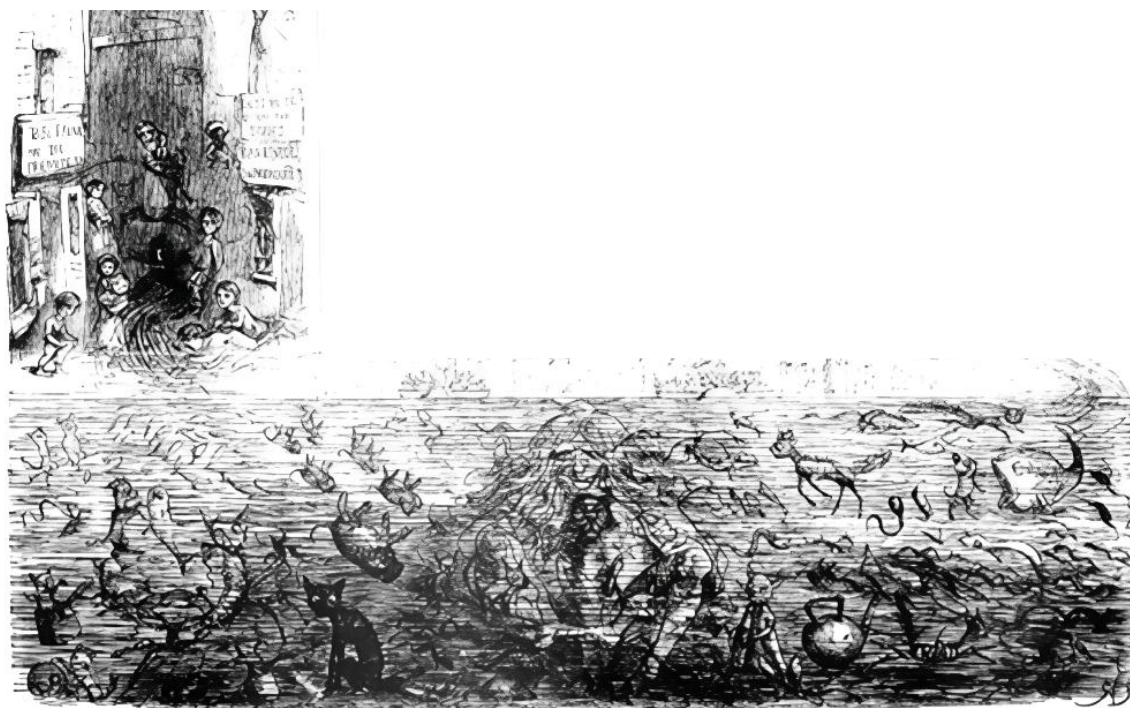


Figura 5. Un dettaglio dell'illustrazione di Richard Doyle, *Punch's Almanac for 1850. Sanitary and Insanitary Matters*, in «Punch», vol. XVIII, 1850.

vittoriana, segnando il passaggio da una gestione frammentaria dei rifiuti a una concezione più sistematica della salute pubblica. Al tempo stesso, l'episodio mise in luce il nesso profondo tra degrado ambientale, paura del contagio e ansia morale. Nella cultura vittoriana, la putrefazione fisica delle acque e degli spazi urbani veniva frequentemente letta come metafora della corruzione morale e del disordine sociale, rafforzando politiche di controllo e disciplinamento dei corpi, in particolare di quelli appartenenti alle classi popolari.

In questo dialogo fra illustrazione satirica, reportage e romanzo sociale si costruiva un lessico culturale condiviso, in cui la salute dei bambini veniva assunta come misura del grado di civiltà della nazione. L'infanzia, rappresentata come vittima prediletta della miseria urbana, si trasformava in un dispositivo retorico e politico capace di spingere l'opinione pubblica a riconoscere l'urgenza della riforma sanitaria. Per quanto il ritmo di crescita demografica e la concentrazione nelle aree industriali avrebbero potuto creare seri problemi in qualunque società fondata sul profitto e priva di pianificazione, aggravati dalle spinte predatorie del capitalismo *laissez-faire*, resta il fatto che, comunque vengano definiti, tali problemi non sono che diversi modi di descrivere o interpretare i medesimi eventi,

[...] however the problems are defined, the definitions are no more than different ways of desoribing, or interpreting, the same events. And no survey of the industrial heartlands, between 1800 and 1840, can overlook the evidence of visual devastation and deprivation of amenities. The century which rebuilt Bath was not, after all, devoid of aesthetic sensibility nor ignorant of civic responsibility. The first stages of the Industrial Revolution witnessed a decline in both; or, at the very least, a drastic lesson that these values were not to be extended to working people. However appalling the conditions of the poor may have been in large towns before 1750, nevertheless the town in earlier centuries usually embodied some civic values and architectural graces, some balance between occupations, marketing and manufacture, some sense of variety. The "Coketowns" were perhaps the first towns of above to 10, 000 inhabitants ever to be dedicated so single-mindedly to work and to "fact"³⁸⁷.

Oltre alla dimensione igienica, va sottolineata quella sociale: le abitazioni operaie erano spesso utilizzate come spazi produttivi, soprattutto nelle fasi iniziali dell'industrializzazione, quando il confine tra casa e lavoro risultava ancora poroso. In queste situazioni, l'infanzia non solo non trovava spazi propri, ma veniva assorbita in un ambiente dominato dal lavoro, dove il gioco, l'istruzione e la cura erano sacrificati alla sopravvivenza familiare, rendendo i bambini presenze invisibili o ridotte a forza lavoro precoce. La questione abitativa proletaria, dunque, non può essere letta unicamente come problema edilizio o sanitario, essa rappresentava un vero e proprio dispositivo di riproduzione delle disuguaglianze sociali e politiche.

Lo spazio domestico degradato contribuiva a fissare il destino infantile all'interno di una traiettoria segnata da povertà, esclusione e assenza di tutela. La segregazione della classe

³⁸⁷ *Ibidem*, p. 322.

lavoratrice in «stinking enclaves»³⁸⁸ non era solo una conseguenza imprevista dell'urbanizzazione accelerata, ma il prodotto di una precisa organizzazione sociale e di un'economia fondata sul profitto e sull'assenza di pianificazione.

In quest'ottica, l'urbanizzazione industriale non determinava soltanto un peggioramento fisico degli ambienti domestici, ma anche un processo di alienazione culturale e sociale dell'infanzia, in cui bambine e bambini venivano progressivamente esclusi dalla sfera del gioco, dell'apprendimento e della protezione affettiva, costretti a un ingresso precoce nelle logiche di lavoro e disciplina che avrebbero definito il loro intero percorso di vita.

³⁸⁸ *Ibidem*, p. 320.

III.2 Scuola

Children who neglect to learn,
Give evidence they're bad;
What must a tender parent feel,
Whose son is such a lad!

Such children must be whipt and scourg'd,
They don't deserve to eat;
For 'tis the diligent alone
Are worthy of their meat.

Henry Sharpe Horsley, *The School*

Insieme alla famiglia, la scuola rappresentava uno degli strumenti fondamentali a servizio del potere per la riproduzione delle gerarchie sociali e per il rafforzamento delle pratiche di controllo all'interno dell'Impero britannico. Le istituzioni educative vittoriane non si limitavano a riflettere i valori autoritari della società, ma si configuravano come luoghi in cui il potere disciplinare veniva esercitato attivamente, modellando soggetti conformi alle esigenze di una cultura fortemente orientata alla normalizzazione delle differenze sociali.

In questo contesto, la negazione dell'infanzia come periodo autonomo di libertà, creatività e scoperta divenne parte integrante del progetto educativo, fondato su una disciplina rigorosa e su un sistema morale codificato, in cui l'obbedienza e la conformità erano considerate indicatori di civiltà. La scuola vittoriana, sia tra le élite che tra le classi popolari, si configurava quindi come un campo di tensione tra spontaneità infantile e regole imposte, tra autonomia e vincolo, tra sviluppo individuale e controllo sociale.

Alla fine del XVIII secolo, l'istruzione primaria in Inghilterra era estremamente limitata e fortemente diseguale. Le scuole preparatorie riservate all'élite costituivano una piccola parte del sistema educativo; accanto a queste, le scuole parrocchiali e private servivano le famiglie borghesi capaci di sostenerne il costo, mentre le masse urbane e proletarie potevano accedere solo a una serie disomogenea di scuole caritatevoli di scarsa qualità. Questi istituti, spesso gestiti da enti religiosi locali, avevano l'obiettivo dichiarato di impartire un'istruzione minima e di inculcare valori morali e religiosi, ma nella pratica servivano soprattutto a disciplinare la

popolazione povera e a creare futuri lavoratori obbedienti, contribuendo a riprodurre le gerarchie sociali esistenti.

Il passaggio decisivo verso un sistema educativo più centralizzato e capillare iniziò con le pressioni legislative e le campagne politiche che portarono all'*Education Act* del 1870³⁸⁹, noto anche come *Foster Education Act*. Questa legge segnò la prima normativa organica sull'istruzione elementare in Inghilterra, riconoscendo il diritto all'istruzione come una responsabilità collettiva della comunità e prevedendo la creazione di consigli scolastici locali, finanziamenti pubblici e la possibilità di istituire scuole volontarie o pubbliche laddove fosse necessario. Sebbene la legge non imponesse ancora l'obbligo scolastico universale, essa introdusse il principio secondo cui lo Stato poteva intervenire direttamente nella formazione dei bambini, soprattutto laddove le famiglie fossero state percepite come incapaci di garantire un'educazione adeguata.

Negli anni successivi, la legislazione educativa si sviluppò rapidamente, consolidando progressivamente il ruolo dello Stato nel disciplinamento della popolazione infantile. L'*Amended Education Act* del 1873³⁹⁰ introdusse disposizioni più chiare sulla gestione delle scuole locali, mentre il *Sandon Elementary Education Act* del 1876³⁹¹ rese obbligatoria, almeno in teoria, l'istruzione elementare e stabilì che ai bambini sotto i dieci anni non fosse più permesso lavorare, sebbene fossero previste eccezioni per esigenze particolari. L'*Education Act* del 1891³⁹² abolì poi le tasse scolastiche per le scuole elementari, garantendo l'accesso gratuito all'istruzione per la maggior parte dei bambini, e il *Balfour Education Act* del 1902³⁹³ estese il sistema anche all'istruzione secondaria, consolidando definitivamente la presenza dello Stato come attore centrale nella formazione dei minori³⁹⁴.

Parallelamente allo sviluppo legislativo, l'istruzione vittoriana fu fortemente influenzata da organizzazioni religiose e da valori morali che permeavano la società. Le scuole, spesso fondate e gestite da enti religiosi come la *National Society for Promoting the Education of the Poor*,

³⁸⁹ *Elementary Education Act (Forster's Education Act)*, 33 & 34 Vict. c. 75, 9 agosto 1870, Parliament of the United Kingdom.

³⁹⁰ *Elementary Education Act*, 5 agosto 1873, Parliament of the United Kingdom.

³⁹¹ *Sandon Elementary Education Act*, 15 agosto 1876, Parliament of the United Kingdom.

³⁹² *Elementary Education Act*, 54 & 55 Vict., c. 56, 5 agosto 1891, Parliament of the United Kingdom.

³⁹³ *Education Act (Balfour Education Act)*, 2 Edw. 7. c. 42, 18 dicembre 1902, Parliament of the United Kingdom.

³⁹⁴ Tale impatto si riflette anche nella produzione satirica dell'epoca, come mostrano, ad esempio, alcune vignette di John Tenniel e Charles Keene pubblicate su *Punch*: John Tenniel, *The Three R's; or, Better Late Than Never*, in «Punch», vol. LVIII, 26 marzo 1870; Charles Keene, *The New Education Act*, in «Punch», vol. LXXI, 26 agosto 1876.

non rappresentavano spazi neutri di emancipazione, bensì strumenti di normalizzazione e controllo. La disciplina rigida, le punizioni corporali e l'indottrinamento morale e religioso miravano a modellare bambini obbedienti, interiorizzando i valori borghesi e consolidando le gerarchie sociali. L'istruzione femminile, ancora più limitata, era spesso confinata all'ambito domestico e finalizzata a preparare le ragazze ai ruoli di moglie e madre; solo poche ricevevano un'istruzione accademica, mediata da precettori privati o scuole femminili illuminate che seguivano curricula progettati per limitare le aspirazioni al di fuori della sfera domestica.

In questo contesto, la scuola si configurava come un dispositivo centrale di governo della vita sociale: i bambini non erano semplicemente destinatari di conoscenze, ma strumenti attraverso cui lo Stato plasmava la cittadinanza futura. Su di loro ricadevano ansie, aspettative e pratiche disciplinari volte a garantire l'ordine morale e sociale. L'istruzione pubblica funzionava più come meccanismo di selezione e conformità che come veicolo di emancipazione, regolando comportamenti, consolidando norme e preparando i minori a ruoli produttivi e subordinati nella società industriale. Con l'espansione capillare e progressivamente obbligatoria della scuola, lo Stato trasformava la formazione infantile in uno strumento strategico per riprodurre le gerarchie vittoriane, assicurando che la nuova generazione incarnasse i valori, la disciplina e la produttività richiesti dall'ordine sociale.

III.2.1 Struttura: *public schools* e scuole popolari

Le ormai note *public schools* britanniche, sorte tra il XVIII e il XIX secolo come istituzioni private destinate all'élite aristocratica e borghese, costituirono uno dei dispositivi più influenti nella formazione della classe dirigente imperiale, configurandosi non solo come luoghi di istruzione, ma come vere e proprie officine disciplinari finalizzate a forgiare l'identità dei futuri leader dell'Impero. La loro logica educativa non si limitava all'apprendimento accademico, ma mirava all'interiorizzazione di un ethos di comando, sacrificio e autocontrollo.

L'organizzazione interna riproduceva in scala una società gerarchica e militarizzata: gli studenti erano suddivisi in *houses* guidate da un *housemaster* e sorvegliate da *prefects*, studenti anziani dotati di ampi poteri disciplinari, legittimati a infliggere punizioni corporali e a regolare la vita quotidiana dei più giovani. Centrale, in questo assetto, era il sistema del *fagging*, che obbligava i più piccoli a servire i più grandi, normalizzando dinamiche di subordinazione e obbedienza. La disciplina, teorizzata e sostenuta da figure di riferimento come il già menzionato Thomas Arnold, preside della *Rugby School*, non era concepita unicamente come strumento

repressivo, ma come una pedagogia della sofferenza volta a inculcare senso del dovere, abnegazione e rispetto dell'autorità³⁹⁵.

A ciò si affiancava un curriculum classico e religioso, incentrato su lingue antiche, storia, letteratura inglese e cristianesimo, finalizzato a rafforzare un'identità nazionale e un sentimento di missione morale, mentre lo sport, soprattutto il rugby, assunse un ruolo pedagogico decisivo, incarnando l'ideale della *Muscular Christianity*, che coniugava virilità, resistenza fisica e fede cristiana come virtù necessarie alla leadership imperiale. La vita quotidiana nelle scuole era segnata da pratiche di violenza istituzionalizzata e da episodi di bullismo. I combattimenti nei cortili, spesso privi di supervisione, potevano assumere forme estremamente cruente, come testimoniano gli scontri descritti da William Makepeace Thackeray in *Men's Wives*, che rievoca un duello di 102 round³⁹⁶, probabilmente ispirato al tragico episodio del 1825 in cui il fratello di Lord Shaftesbury perse la vita a Eton.

Il famigerato sistema del *fagging* e le violenze ritualizzate si configuravano come autentiche prove di "virilità" imposte ai giovani ragazzi, nelle quali la sopraffazione non solo era tollerata, ma spesso esplicitamente incoraggiata in quanto ritenuta funzionale alla formazione del carattere. La letteratura e le testimonianze coeve restituiscono l'immagine di un ambiente al contempo educativo e profondamente moralmente corrotto, in cui il timore della "caduta" morale si intrecciava con la convinzione che soltanto attraverso disciplina, umiliazione e sofferenza fosse possibile forgiare l'individuo.

Le riforme di Arnold segnarono un primo tentativo di moralizzazione dell'istituzione, ma alla sua morte, avvenuta nel 1842, «nothing material at Eton, Winchester and Harrow had changed since the beginning of the century»³⁹⁷, e la violenza fisica e simbolica continuò a rappresentare un elemento strutturale della vita scolastica. Se da un lato la scuola era celebrata come palestra morale e intellettuale, dall'altro costituiva un luogo di costante minaccia, non solo fisica ma anche morale.

In questo quadro, la dimensione di genere era cruciale. Nelle *public schools* maschili, la disciplina era estrema: punizioni, competizione e sofferenza fisica miravano a forgiare coraggio, autocontrollo e futuri cittadini pronti a esercitare autorità. L'educazione femminile, invece, privilegiava la formazione morale, estetica e domestica; le ragazze erano sottoposte a

³⁹⁵ Stanley, *The Life and Correspondence of Thomas Arnold*, 1844.

³⁹⁶ William Makepeace Thackeray, *Men's Wives*, New York, D. Appleton & Company, 1852, cap. III *Mr. and Mrs. Frank Berry*.

³⁹⁷ Chandos, *Boys Together: English Public Schools 1800-1864*, 1984, p. 268.

sorveglianza psicologica e a regole comportamentali rigorose, volte a sviluppare virtù, rispetto e capacità di sostenere la rispettabilità familiare. Come evidenzia Charlotte Brontë in *Villette*, la violenza fisica poteva essere assente, ma il controllo restava costante, modellando le giovani secondo ruoli sociali prestabiliti. In sintesi, patriarcato, religione e norme culturali disciplinavano entrambi i sessi, seppur con strumenti differenti, temprando il corpo maschile attraverso la sofferenza e plasmando quello femminile tramite la moralità e la sorveglianza.

Parallelamente al contesto educativo tradizionale e all'istruzione destinata alle élite, il sistema monitoriale, sviluppato da Andrew Bell e Joseph Lancaster, rappresentava un modello educativo rivolto alle classi popolari con finalità eminentemente sociali di contenimento e disciplinamento. Basato su un metodo mutualistico, il sistema prevedeva che un maestro istruisse un gruppo di studenti avanzati, i cosiddetti *monitors*, i quali a loro volta trasmettevano poi il sapere ai compagni. Questa catena di trasmissione permetteva di formare un gran numero di allievi con risorse minime, rendendo il modello particolarmente adatto alle scuole popolari e coerente con le esigenze di un sistema industriale in rapida espansione. L'istruzione impartita, tuttavia, era rudimentale e ridotta a lettura, scrittura e aritmetica elementare, spesso apprese in forma meccanica e ripetitiva, senza spazio per la riflessione critica o per lo sviluppo di competenze autonome. L'approccio monitoriale incarnava perfettamente l'etica utilitaristica della società vittoriana, in cui l'educazione dei poveri non doveva trasformarsi necessariamente in emancipazione, bensì in addestramento all'obbedienza e all'efficienza.

Come sottolineavano i sostenitori del sistema, lo scopo era rendere i bambini utili alla società senza che l'istruzione potesse destabilizzare l'ordine preesistente. Più che un veicolo di mobilità sociale, dunque, esso costituiva uno strumento di ingegneria politica: disciplinava i corpi, addestrava alla regolarità del lavoro industriale e creava un *habitus* di sottomissione. Come osserva Simon, nel XIX secolo l'educazione popolare aveva una funzione di pacificazione sociale più che di promozione dell'autonomia intellettuale, consolidando la struttura gerarchica della società e addestrando le nuove generazioni alla sottomissione e al lavoro industriale³⁹⁸.

Il metodo di Lancaster, elaborato ed esposto nel suo *Improvements in Education As It Respects the Industrious Classes of the Community*³⁹⁹, si impose nei primi decenni dell'Ottocento grazie alla sua economicità e alla capacità organizzativa proposta. La scuola,

³⁹⁸ Brian Simon, *Education and the Labour Movement*, London Lawrence & Wishart, 1965.

³⁹⁹ Joseph Lancaster, *Improvements in Education As It Respects the Industrious Classes of the Community*, London, Darton and Harvey, 1803.

infatti, veniva concepita come un ambiente rigidamente razionalizzato, in cui ogni dettaglio architettonico e strumentale rispondeva a un preciso obiettivo pedagogico.

I pavimenti inclinati, ad esempio, favorivano lo sguardo del maestro, mentre la cattedra rialzata gli consentiva di mantenere una visione panottica dell'aula; i soffitti e i pavimenti in mattoni erano progettati per contenere i rumori, i *windsails* per garantire una ventilazione ottimale e i banchi, disposti in cerchi cooperativi attorno a grandi *pasteboards*, incoraggiavano un lavoro collettivo pur garantendo costante sorveglianza. Anche gli strumenti utilizzati – come le ardesie, le lavagne cancellabili e i materiali di scrittura condivisi – riflettevano una logica improntata all'economia delle risorse e al controllo dello spazio e del tempo, con lo scopo di ridurre al minimo i movimenti superflui e di favorire un apprendimento rapido, uniforme e facilmente misurabile. In questo quadro, i *monitors* assumevano un ruolo centrale: non solo insegnavano, ma sorvegliavano, valutavano e disciplinavano i compagni, agendo come estensione diretta dell'autorità del maestro e instaurando un sistema di controllo capillare che penetrava in ogni aspetto della vita scolastica.

Hassard e Rowlinson⁴⁰⁰ hanno mostrato come la *Borough Road School*, fondata nel 1798 e diretta da Joseph Lancaster, si configurasse come un laboratorio paradigmatico di potere disciplinare, in cui ogni aspetto della vita quotidiana era sottoposto a un'accurata regolamentazione e scandita da ordini e rituali collettivi che trasformavano la routine in esercizio di obbedienza. Il celebre comando "*sling hats*", con cui centinaia di bambini sollevavano e posizionavano i propri cappelli in modo simultaneo e con precisione quasi militare, o le marce in cui l'intera classe avanzava con l'ordine e la disciplina di un reggimento, costituiscono esempi eloquenti di questa pedagogia della sincronizzazione. La scansione minuziosa del tempo con attività che cambiavano ogni pochi minuti, regolate da fischi o comandi, rendeva la scuola una macchina predisposta all'apprendimento, in cui nessun istante era lasciato all'improvvisazione e tutto ruotava attorno a un ideale di produttività e rendimento. L'educazione, quindi, non si limitava alla trasmissione delle nozioni di base, ma addestrava i corpi alla velocità, all'efficienza e all'automatismo del gesto, anticipando il ritmo e la disciplina della fabbrica industriale.

Il sistema era sostenuto da un complesso intreccio di incentivi e sanzioni. Piccoli riconoscimenti e possibilità di avanzamento di grado stimolavano l'emulazione positiva, mentre

⁴⁰⁰ John Hassard, Michael Rowlinson, *Researching Foucault's Research: Organization and Control in Joseph Lancaster's Monitorial Schools*, in «Organization», vol. 9, 4 (2002), pp. 615-639.

le punizioni, sempre meno fisiche, assumevano forme simboliche, come l'uso di gabbie sospese, ceppi alle caviglie o frequenti esposizioni al ridicolo. Si trattava di pratiche che sostituivano il supplizio corporeo con l'umiliazione pubblica, in linea con le società disciplinari descritte da Foucault, dove la vergogna e la visibilità diventano strumenti per interiorizzare le norme attraverso il controllo sociale dei pari. In questo contesto, l'emulazione stessa si trasformava in dispositivo di regolazione: chi eccelleva riceveva onori e posizioni di comando, chi falliva veniva pubblicamente retrocesso e stigmatizzato.

In questo modo, la scuola si configurava come un microcosmo gerarchico e competitivo, dove ogni bambino era costantemente osservato, valutato e classificato. Pur presentandosi come strumento di alfabetizzazione di massa e di inclusione sociale, l'istituzione funzionava in realtà come un vero e proprio laboratorio di disciplinamento, in cui l'efficienza organizzativa si intrecciava con una pedagogia del controllo capillare e della competizione incessante.

Dal punto di vista ideologico, il *monitorial system* rispondeva alla filosofia utilitaristica benthamiana: educazione come mezzo per massimizzare l'ordine sociale e la produttività, senza intaccare le disuguaglianze. Jeremy Bentham stesso, insieme a Owen, Wilberforce, Fox e altri filantropi e quaccheri coevi, sostenne Lancaster, riconoscendo nel suo metodo una soluzione economica e rapida per gestire le masse giovanili considerate potenzialmente pericolose. La retorica ufficiale esaltava la funzione salvifica dell'educazione, ma, come osserva McCann, in realtà l'istruzione popolare era parte di un universo gerarchico onnipresente: «Father, magistrate, monarch, deity, all Anglican and many other children who attended school at this period had their attention drawn to this omnipresent hierarchy, and few can fail to have absorbed some of its social significance»⁴⁰¹. Le *charity schools* e le parrocchie avevano un tempo assicurato l'instillazione di «quiet and orderly habits», ma la rapida crescita della popolazione urbana stava progressivamente indebolendone l'efficacia⁴⁰².

In tale quadro, i bambini e le bambine della classe lavoratrice venivano descritti con toni stigmatizzanti: «filthy and very ragged, rude and unmannerly in the extreme, being under no sort of control, and suspected of being vicious little heathens»⁴⁰³. L'obiettivo dei riformatori era dichiarato senza ambiguità: «to eradicate anti-social tendencies and breed respect for law and

⁴⁰¹ Phillip McCann, *Popular Education, Socialization and Social Control: Spitalfields 1812-1824*, in Phillip McCann (ed.), *Popular Education and Socialization in the Nineteenth Century*, Methuen & Co Ltd, London, 1977, pp. 1-40: p. 25.

⁴⁰² *Ibidem*, p. 26.

⁴⁰³ *Ibidem*, p. 28.

order, other people, and other people's property»⁴⁰⁴. In assenza di una guida adeguata, si temeva che i poveri potessero costituire una minaccia per la sopravvivenza stessa dell'ordine sociale: «in the absence of proper guidance and training, it was feared that the poor would present a threat to the survival of social order itself»⁴⁰⁵. Le scuole, in particolare quelle religiose, si configuravano quindi come strumento essenziale per inculcare nei più piccoli e quanto prima «the principles of piety and virtue; in the necessity of honesty, veracity, and sobriety; and to acquire habits of subordination, industry, and cleanliness»⁴⁰⁶.

Il successo del sistema lancasteriano fu assicurato da un vasto sostegno filantropico e istituzionale, che ne garantì la rapida espansione ben oltre i confini inglesi. La *Royal Lancasterian Society*, fondata nel 1808 e successivamente riorganizzata nella *British and Foreign School Society*, ne promosse con forza la diffusione in patria e all'estero, favorendo la nascita di scuole monitoriali in Irlanda, negli Stati Uniti, in numerosi paesi europei e persino in Russia, dove lo stesso esercito imperiale adottò il metodo di Lancaster per l'istruzione dei soldati. In Nord America, figure di rilievo come il governatore De Witt Clinton ne esaltarono le potenzialità, descrivendolo come una sorta di benedizione inviata dal cielo per redimere i poveri e i derelitti del mondo dal dominio dell'ignoranza.

Le reti filantropiche e religiose che sostennero il lancasterianesimo non furono semplici veicoli di diffusione, ma veri e propri attori politici. Attraverso finanziamenti e promozione delle scuole, esse intrecciavano filantropia, religione e industrializzazione, trasformando l'educazione in uno strumento di moralizzazione e di controllo sociale. La scuola assunse così la funzione di dispositivo per disciplinare le masse popolari, prevenire disordini urbani e formare una forza lavoro alfabetizzata, obbediente e conforme alle esigenze del nuovo assetto capitalistico emerso dopo la Rivoluzione Industriale.

Nel medesimo contesto si colloca il sistema elaborato da Andrew Bell, noto come *Mutual Instruction*. Pur basandosi anch'esso sulla delega agli allievi più grandi della trasmissione del sapere, il modello di Bell si distingueva per una più marcata impronta religiosa e per la sua associazione con la *National Society*, legata alla Chiesa anglicana. Se il lancasterianesimo si presentava come un progetto laico, rivolto soprattutto alle classi lavoratrici urbane, il bellissimo metteva l'accento sulla catechesi e sulla formazione morale in senso confessionale, configurandosi come il principale concorrente del metodo di Lancaster. La contrapposizione fra

⁴⁰⁴ *Ibidem*, p. 29.

⁴⁰⁵ *Ibidem*, p. 30.

⁴⁰⁶ *Ibidem*, 31.

i due sistemi rifletteva quindi non solo una disputa pedagogica, ma anche la tensione politica e religiosa dell'Inghilterra ottocentesca, segnata dal conflitto fra istanze non conformiste e anglicanesimo istituzionale.

Anche se largamente diffuso, il sistema proposto dal lancasterianesimo mostrò presto i suoi limiti strutturali. L'eccessiva dipendenza da adolescenti tra i dodici e i quindici anni come insegnanti riduceva la qualità della didattica, mentre la rigidità dei rituali, priva del carisma e dell'entusiasmo originario di Lancaster, ne evidenziava la sterilità. A partire dagli anni Quaranta, queste criticità portarono alla progressiva sostituzione del modello monitoriale con il sistema *pupil-teacher*, che garantiva una formazione più solida e una maggiore professionalizzazione degli insegnanti. Nonostante il suo declino, l'eredità del lancasterianesimo rimase significativa. Essa si rifletté tanto nell'organizzazione materiale e temporale delle scuole quanto nelle logiche di sorveglianza, valutazione ed emulazione, che continuarono a plasmare l'educazione moderna come spazio di disciplinamento, razionalizzazione e controllo sociale⁴⁰⁷.

L'esperienza delle scuole popolari londinesi di Spitalfields offre un caso emblematico di come l'istruzione fosse concepita come strumento strategico per garantire la stabilità dell'ordine sociale. Di fronte alla crescita della popolazione povera, percepita dalle élite come una potenziale minaccia alla coesione interna, l'educazione fu investita di una funzione non solo formativa, ma anche preventiva e disciplinare. Lo studio condotto da Philip McCann mette in evidenza la valenza politica e paternalistica di queste istituzioni: i bambini erano introdotti fin da piccoli a un universo gerarchico in cui padre, magistrato, monarca e Dio costituivano un continuum autoritario e indiscutibile. La narrativa stigmatizzante sull'infanzia povera, vista come deviante per natura, giustificava la necessità di un'educazione correttiva e moralizzante⁴⁰⁸.

Questa impostazione trovò il suo culmine nell'azione di Sir James Kay-Shuttleworth, tra i protagonisti della riforma educativa vittoriana. La sua opera rifletteva una visione fortemente paternalistica: l'educazione popolare non era concepita come un diritto da garantire universalmente, ma come un dovere politico dello Stato e delle élite per garantire la stabilità dell'ordine sociale. Fin dai suoi primi studi sulle condizioni morali e materiali della classe

⁴⁰⁷ Nicholas Dixon, *The Political Dimension of the Education of the Poor in the National Society's Church of England Schools, 1811–37*, in «Studies in Church History», 55 (2019), pp. 290-306.

⁴⁰⁸ Cfr. Philip McCann, *Popular Education and Socialization in the Nineteenth Century*, London, Methuen, 1977.

operaia di Manchester⁴⁰⁹, Kay-Shuttleworth descriveva la miseria, la promiscuità e l’“indisciplina” dei poveri come una minaccia non solo alla salute pubblica, ma anche alla pace civile. Da qui la convinzione che la scuola fosse il luogo privilegiato per correggere e trasformare i comportamenti delle masse, fornendo non solo alfabetizzazione di base ma, soprattutto, abitudini igieniche, morali e lavorative compatibili con le esigenze del nuovo ordine industriale. Questa prospettiva aderiva perfettamente allo spirito della *Poor Law* del 1834, che aveva introdotto una disciplina rigida dell’assistenza pubblica, scoraggiando l’ozio e rendendo la *workhouse* un luogo di deterrenza più che di aiuto⁴¹⁰.

In questa logica, la famiglia del ceto popolare era vista con diffidenza, spesso accusata di alimentare vizi, ignoranza e comportamenti antisociali nella prole; per questo, lo Stato e le istituzioni scolastiche erano chiamati a sostituirsi ad essa, esercitando un’autorità educativa diretta e centralizzata. Nelle sue proposte, la scuola si configurava come un vero e proprio laboratorio disciplinare, complementare alla fabbrica e alla *workhouse*. Proprio come avanzato da Lancaster, la scansione del tempo, la sorveglianza capillare e il sistema di premi e punizioni avrebbero dovuto produrre nei bambini l’interiorizzazione di regole di ordine, puntualità e obbedienza. La scuola popolare non era dunque solo un’istituzione educativa, ma un meccanismo di governo morale e sociale, volto a prevenire conflitti e rivolte, garantendo al tempo stesso la formazione di una forza-lavoro adatta al capitalismo industriale.

Tuttavia, questa architettura disciplinare incontrò non poche difficoltà. Le famiglie popolari non accettarono passivamente l’ingerenza statale: la frequenza irregolare, il rifiuto delle pratiche più intrusive e le forme quotidiane di resistenza – dal disinteresse alla contestazione esplicita – costrinsero spesso le autorità a moderare i metodi più autoritari. In molti casi, i genitori ignoravano deliberatamente le prescrizioni o esercitavano pressioni tali da obbligare gli amministratori scolastici a rivedere i propri programmi. La distanza tra il progetto centralizzato e la realtà sociale mostrava così i limiti di un’educazione intesa come puro strumento di disciplinamento: per quanto pervasivo, il controllo non poteva annullare del tutto la capacità delle famiglie di negoziare, rifiutare o rielaborare le pratiche scolastiche⁴¹¹.

⁴⁰⁹ Sir James Phillips Kay-Shuttleworth, *The Moral and Physical Condition of the Working Classes Employed in the Cotton Manufacture in Manchester*, London, Ridgeway, Piccadilly, 1832.

⁴¹⁰ Kay-Shuttleworth, *The Training of Pauper Children. A Report Published by the Poor Law Commissioners in Their Fourth Annual Report*, London, Printed by Clowes, 1839.

⁴¹¹ Kay-Shuttleworth, *Recent Measures for the Promotion of Education in England*, London, Ridgeway, Piccadilly 1839; Kay-Shuttleworth, *Memorandum on Popular Education*, London, Ridgeway, Piccadilly, 1868.

Il pensiero e l'azione di Kay-Shuttleworth rappresentano quindi un passaggio cruciale nella storia dell'educazione britannica. Essi esemplificano il nesso tra filantropia, biopolitica e industrializzazione: la scuola non come spazio neutrale di crescita, ma come dispositivo di governo dei corpi e delle condotte, pensato per rendere la popolazione povera meno minacciosa e più utile. Eppure, nelle pieghe di questo progetto totalizzante, si intravede anche l'altra faccia della storia: quella delle resistenze quotidiane, delle strategie di sottrazione e delle forme, più o meno esplicite, di rifiuto che impedirono a tale modello di realizzarsi pienamente.

Accanto al sistema monitoriale e alle scuole elementari promosse dallo Stato, a partire dagli anni Quaranta dell'Ottocento si affermò un vasto movimento filantropico che diede vita alle cosiddette *ragged schools*, destinate ai bambini più poveri e marginali delle città industriali. Queste istituzioni, sostenute da associazioni religiose e missioni evangeliche come la *Ragged School Union* fondata nel 1844, si proponevano di sottrarre i minori alla delinquenza e alla vita di strada, offrendo un'istruzione gratuita di base unita a un'intensa formazione morale e religiosa. La loro nascita si colloca nel più ampio processo di ridefinizione del rapporto tra povertà, ordine sociale e responsabilità individuale inaugurato dal *Poor Law Amendment Act* del 1834⁴¹². Tuttavia, dietro la retorica della carità e della redenzione, si celava una funzione eminentemente disciplinare: le *ragged schools* operavano come spazi di controllo e di normalizzazione dei più poveri, rappresentando luoghi in cui l'educazione si intrecciava strettamente con la sorveglianza e la conversione morale.

Qui, la dimensione pedagogica era inseparabile da quella religiosa. Lo studio della Bibbia costituiva il nucleo principale del curriculum proposto, e l'obiettivo principale non era tanto l'alfabetizzazione, bensì la trasformazione morale del bambino povero in un soggetto rispettabile, obbediente e timorato di Dio. La povertà veniva interpretata come segno di colpa o di degenerazione, e l'istruzione assumeva la forma di un laboratorio di "redenzione sociale" in cui la disciplina interiore coincideva con la salvezza dell'anima. La logica sottostante era quella della *less eligibility* traslata dal piano assistenziale a quello educativo. La vita scolastica, pur offrendo un rifugio, doveva restare più severa e austera di quella del lavoro, affinché la gratitudine e la sottomissione sostituissero qualsiasi rivendicazione di diritto.

Da questa prospettiva, le *ragged schools* possono essere lette come il prolungamento morale delle *workhouses*. Se quest'ultime miravano a scoraggiare il ricorso all'assistenza attraverso la privazione materiale, la scuola filantropica si proponeva di disciplinare l'interiorità, educando

⁴¹² *Poor Law Amendment Act*, 4 & 5 Will. 4. c. 76, 14 agosto 1834, Parliament of the United Kingdom.

all'accettazione della rinuncia e alla colpa. La gerarchia sociale veniva così interiorizzata come ordine naturale e, insieme, come volontà divina. Analogamente alle case di lavoro, ordine, pulizia e puntualità assumevano lo statuto di valori supremi: i bambini, spesso scalzi e malvestiti, venivano dotati di uniformi essenziali e inseriti in un regime serrato di sorveglianza, scandito da rituali morali quotidiani⁴¹³.

La "cura" filantropica si traduceva, in realtà, in una vera e propria pedagogia della vergogna: la gratitudine richiesta ai beneficiari diventava uno strumento di disciplinamento, fondato sull'interiorizzazione della propria posizione subordinata. Il riconoscimento del benefattore implicava, al tempo stesso, l'accettazione della propria inferiorità sociale. In questo modo, la carità assumeva i tratti di un potere mite ma penetrante, capace di trasformare l'umiliazione in virtù morale e la dipendenza in promessa di redenzione, legittimando così un ordine sociale presentato come naturale e inevitabile.

Se le *public schools* erano deputate alla formazione dei futuri governanti dell'Impero e il sistema monitoriale all'addestramento dei lavoratori all'obbedienza industriale, le scuole frequentate dai bambini più poveri miravano alla produzione di soggetti docili e riconoscenti, educati a leggere nell'ordine sociale la manifestazione della volontà divina. In questi contesti emergeva con particolare chiarezza la razionalità educativa propria dell'età vittoriana: un modello che, mentre proclamava la salvezza dell'infanzia povera, ne rafforzava al tempo stesso la subordinazione politica e morale.

III.2.2 Punizioni fisiche e il controllo del corpo

Come si è visto, le punizioni corporali rappresentavano una componente fondamentale all'interno dell'istituzione scolastica vittoriana, ed erano ritenute necessarie per mantenere ordine, instillare disciplina e forgiare il carattere dei futuri sudditi dell'Impero. Tuttavia, il loro impiego rispondeva a finalità diverse, a seconda delle visioni sociali e educative proprie di ciascun contesto scolastico di riferimento.

Nelle *public schools* britanniche le punizioni corporali non erano concepite esclusivamente come strumenti di mantenimento dell'ordine, ma assolvevano a una funzione più ampia, ovvero quella di forgiare il carattere dei giovani e prepararli a occupare posizioni di comando all'interno della società. Pratiche violente come il *caning* si inscrivevano in un ideale educativo

⁴¹³ Per avere un'idea di tali ambienti si rimanda, a titolo esemplificativo, alle seguenti illustrazioni: *Ragged School, George Yard, St Jude's, Whitechapel*, in «Illustrated Times», 1 gennaio 1859; *Brook Street Ragged and Industrial School*, in «The Illustrated London News», 17 dicembre 1853.

che mirava a produrre individui capaci di esercitare l'autorità con fermezza e disciplina in un contesto sociale rigidamente gerarchico e competitivo, in cui l'esercizio costante di autocontrollo e la resistenza al dolore consolidava un modello di soggettività conforme alle esigenze del potere. In tale quadro, il bastone, simbolo per eccellenza dell'autorità, si trasformava in uno strumento pedagogico in grado di "scolpire" con fermezza il carattere dei futuri dirigenti⁴¹⁴.

In *The Victorians*, Wilson riflette sulla consuetudine, diffusa tra le famiglie dell'élite, di inviare i figli fin dalla più tenera età in una *preparatory school* o in una *public school*. A suo giudizio, questa scelta non implicava soltanto il trauma della separazione precoce dal nucleo familiare, ma anche l'ingresso in un ambiente spesso segnato da violenza fisica, bullismo, pratiche di *fagging* e, in alcuni casi, da abusi sessuali. La prima e più sottile forma di violenza era quindi di natura psicologica, caratterizzata dalla pressione esercitata dai genitori che sceglievano di rivolgersi a tali istituzioni non tanto per autentiche convinzioni educative, quanto più per aderire alle aspettative e ai codici della propria classe sociale, subordinando così il benessere dei minori alla logica del prestigio e della conformità.

Un'analoga riflessione è proposta da Alex Renton in *Stiff Upper Lip*⁴¹⁵, dove l'autore si interroga su come possibile che, tra il XVIII e il XX secolo, madri istruite culturalmente raffinate, tradizionalmente legate ai figli da un vincolo affettivo più intenso rispetto a quello paterno, scegliessero di affidarli a estranei, sostenitori e custodi di un regime educativo fondato sulla violenza⁴¹⁶, anziché optare per scuole diurne situate più vicino a casa. Con ironia, Renton osserva poi che gli *housemasters* e le *housemistresses* evitavano di mandare i propri figli in convitto prima dei tredici anni, verosimilmente perché consapevoli delle sofferenze prodotte sia dal distacco precoce dalla famiglia sia dal contesto scolastico stesso.

L'autore rileva inoltre come, per alcuni genitori, il convitto finisse per rappresentare una sorta di "parcheggio" (*dump*), utile ad alleggerire, se non addirittura ad eludere, le responsabilità quotidiane proprie di una genitorialità attenta e presente. Una critica simile è espressa da William Boyd, il quale descrisse i suoi dieci anni trascorsi presso la prestigiosa *Gordonstoun* come una vera e propria reclusione forzata. Nick Duffell adotta invece una posizione meno severa e ipotizza che molte madri non si interrogassero realmente sulla scelta, limitandosi a

⁴¹⁴ Harold Silver, *Aspects of Neglect: The Strange Case of Victorian Popular Education*, in «History and Education», vol. 3, 1 (1977), pp. 57-69.

⁴¹⁵ Alex Renton, *Stiff Upper Lip*, Londra, Weidenfeld & Nicolson, 2017, p. 20.

⁴¹⁶ Emilia Ciampanella, *Le public schools inglesi durante l'era vittoriana: Dr Thomas Arnold e il modello Rugby*, Roma, Università degli studi Roma Tre, 2019.

conformarsi alla convenzione sociale dominante o, in alternativa, trovandosi nell'impossibilità di opporsi alla volontà del marito, «especially if a boy child was involved»⁴¹⁷.

La consuetudine di inviare i figli lontano da casa per motivi di studio, infatti, ha una tradizione storica molto lunga. In età feudale, i rampolli della nobiltà venivano affidati ad altri signori per apprendere codici d'onore e competenze pratiche, mentre nelle scuole ecclesiastiche e monastiche anche gli allievi di estrazione più umile erano spesso costretti a vivere lontani dalla famiglia. In età vittoriana, tale pratica assunse progressivamente il valore di status symbol, rafforzandosi anche a causa dell'espansione coloniale, che richiedeva ai funzionari di trascorrere lunghi periodi lontano dall'ambiente domestico. Persino gli amministratori imperiali inviavano i propri figli in patria per ricevere un'educazione "all'inglese", come dimostra il caso di William Makepeace Thackeray, nato a Calcutta. L'anticattolicesimo, invece, obbligò per secoli i cattolici a far studiare i figli all'estero, fino al *Catholic Relief Act* del 1829⁴¹⁸, che ne sancì l'emancipazione senza però intaccare il predominio anglicano nelle *public schools*⁴¹⁹.

Tra il 1840 e il 1870, l'ascesa della nuova alta borghesia, insieme alle riforme promosse dalla *Clarendon Commission*, che attenuarono solo parzialmente le pratiche più brutali, favorì una significativa espansione dei convitti destinati alle élite. La disciplina rimase saldamente fondata sulle punizioni corporali e su condizioni di vita dure e spartane, considerate strumenti imprescindibili per forgiare il *manly man*, ovvero un modello di virilità e autocontrollo pienamente funzionale all'etica vittoriana. Figure emblematiche come John Keate, noto come "il fustigatore"⁴²⁰, infliggevano pubbliche flagellazioni davanti all'intera comunità scolastica, perpetuando un regime educativo basato, oltre che su di una più esplicita violenza fisica, sull'umiliazione esemplare. Le dimensioni stesse delle classi – con rapporti anche di un insegnante per cento alunni – riducevano al minimo l'attenzione didattica, a vantaggio del controllo disciplinare e della coercizione.

Tali abusi non rappresentavano di certo una novità ottocentesca. Già nel XVI secolo, Nicholas Udall, preside di Eton, si era distinto per l'uso sistematico della frusta, infliggendo cinquantatré scudisciate a ragazzi di undici anni colpevoli soltanto di non aver raggiunto la

⁴¹⁷ Nick Duffell, *The making of Them: the British Attitude to Children and the Boarding School System*, London, Lone Arrow, 2000, p. 42.

⁴¹⁸ *Roman Catholic Relief Act*, 10 Geo. 4. c. 7, 13 aprile 1829, Parliament of the United Kingdom.

⁴¹⁹ Edward Robert Norman, *Anti-Catholicism in Victorian England*, London, Allen and Unwin, 1968, p. 63 e pp. 61-85.

⁴²⁰ Jonathan Gathorne-Hardy, *The Public School Phenomenon, 597-1977* (1977), London, Faber & Faber, 2014, p. 31.

sufficienza scolastica⁴²¹. Udall, peraltro, fu anche condannato per violenze sessuali sui suoi studenti, a dimostrazione di quanto l'autorità educativa potesse facilmente degenerare in arbitrio e abuso di potere. In questo senso, le *public schools* dell'età vittoriana non fecero che ereditare e consolidare una cultura punitiva già radicata da secoli, legittimandola come strumento formativo.

Gli abusi e le dinamiche di violenza non erano perpetrati solamente dagli adulti, ma esisteva anche un ferocissimo bullismo tra pari. Come ricorda Robert Southey descrivendo le sorti di un compagno: «He was almost literally killed there by the devilish cruelty of the boys; they used to lay him before the fire till he was scorched, and shut him in a trunk with sawdust till he had nearly expired with suffocation. The Charterhouse at that time was a sort of hell upon earth for the younger boys»⁴²². Questo clima portò alla formalizzazione del *fagging* e del sistema dei *prefects*: ragazzi più grandi imponevano lavori servili ai più giovani, picchiandoli e punendoli se non obbedivano agli ordini impartiti.

Gli insegnanti tolleravano, e talvolta incoraggiavano, tali pratiche per abituare i ragazzi tanto all'esercizio dell'autorità quanto alla sottomissione, contribuendo così alla formazione della "*stiff upper lip*", ossia l'ideale vittoriano di autocontrollo, freddezza emotiva e resistenza al dolore, considerata una virtù maschile fondamentale. Tale insensibilità si rifletteva poi nei rapporti con gli altri, facilitando, secondo George Bernard Shaw, la normalizzazione della crudeltà e l'assuefazione alle cose più terribili: «we are tainted with flagellomania from our childhood. When will we realize that the fact that we can become accustomed to anything, however disgusting at first, makes it necessary for us to examine carefully everything we have become accustomed to?»⁴²³.

A metà Ottocento, le crescenti critiche espresse sia dalla stampa che da commentatori autorevoli portarono all'istituzione di commissioni d'indagine volte a verificare le voci riguardanti la durezza e gli abusi nelle *public schools*. Periodici influenti come l'*Edinburgh Review* denunciarono non solo la brutalità delle punizioni – «For all offences except the most trivial every boy below the sixth form, whatever his age, is punished by flogging. This is performed on the naked back by the headmaster himself»⁴²⁴ –, ma anche la scarsa qualità

⁴²¹ Renton, *Stiff Upper Lip*, p. 45.

⁴²² Gathorne-Hardy, *The Public School Phenomenon*, p. 28.

⁴²³ George Bernard Shaw, *A Treatise on Parents and Children*, 1910, p. 77.

⁴²⁴ John Chandos, *Boys Together: English Public Schools 1800-1864*, New Haven, Yale University Press, 1984, p. 229.

dell'istruzione a fronte di rette altissime: «A boy may leave Eton with credit and be quite unable to pass the common tests of the *Civil Service Examination*»⁴²⁵.

Già nel 1816 Henry Brougham, parlamentare whig e futuro Lord Cancelliere, promosse una prima commissione d'inchiesta, la *Brougham Committee*, che nel 1818 criticò duramente le *Great Schools*, le famose *Nine*. Il rapporto evidenziò la distanza tra il loro funzionamento e le aspettative morali della nascente società industriale, denunciando sia l'uso improprio dei fondi da parte dei presidi, sia le condizioni di vita degradanti degli studenti. Alcuni istituti reagirono con timide riforme – a Eton, ad esempio, i grandi dormitori vennero sostituiti da camerette individuali –, ma la portata dei problemi rese necessaria, nel 1861, una nuova indagine. Venne così istituita la *Clarendon Commission*, la quale estese l'analisi anche a scuole di più recente fondazione come Marlborough, Cheltenham e Wellington. Le ispezioni misero in luce episodi di *fagging* particolarmente estremi – «rising at 3.00 a.m. and working for his master until he called them at 4 a.m. and thereafter at increasingly frequent intervals»⁴²⁶ –, nonché la totale assenza di controllo effettivo sugli studenti con funzioni di *monitors*⁴²⁷. In alcuni casi, per uscire da una stanza, un alunno doveva ottenere non solo l'autorizzazione di un insegnante, ma anche quella dei compagni gerarchicamente superiori.

Ciononostante, il rapporto finale si rivelò “sorprendentemente” clemente, riconoscendo alle *public schools* un ruolo centrale nella formazione della figura del *gentleman* inglese:

It is not easy to estimate the degree to which the English people are indebted to these schools for ... their capacity to govern others and control themselves, their aptitude for combining freedom with order, their public spirit, their vigour and manliness of character, their strong but not slavish respect for public opinion, their love of healthy sports and exercise. These schools have been the chief nurseries of our statesmen... In them... men of all the various classes that make up English society, destined for every profession and career, have been brought up on a footing of social equality and have contracted the most enduring friendships and some of the ruling habits of their lives; and they have perhaps the largest share in moulding the character of an English gentleman⁴²⁸.

⁴²⁵ *Ibidem*, p. 322.

⁴²⁶ *Ibidem*, p. 325.

⁴²⁷ *Ibidem*, p. 326.

⁴²⁸ *Ibidem*, p. 328.

Le prime raccomandazioni si limitarono a riforme di natura amministrativa e a interventi logistici, salvaguardando la libertà gestionale degli istituti e lodandone lo spirito autoritario, ritenuto coerente con i valori vittoriani. Un mutamento significativo si registrò con la *Taunton Commission* del 1864, che propose l'introduzione di un sistema di controllo centralizzato, l'adozione di esami uniformi e la creazione di un fondo comune destinato a finanziare l'istruzione secondaria gratuita per i ceti popolari.

A tali indicazioni fece seguito l'*Endowed Schools Act* del 1869⁴²⁹, che istituì fondi pubblici e una commissione incaricata di promuovere riforme strutturali. La legge suscitò però la reazione dei presidi, che fondarono la *Headmasters' Conference* per difendere l'autonomia delle scuole. Molte pratiche tradizionali, come il *fagging* – illustrato anche in una famosa vignetta di John Leech⁴³⁰ – sopravvissero fino al XX secolo, a testimonianza del profondo radicamento della divisione di classe nella società britannica.

Nelle scuole popolari la violenza educativa era persino più frequente e priva di intenti formativi. Qui, la punizione corporale mirava a mantenere un rigido controllo sociale, scoraggiando il pensiero critico e sottomettendo i bambini della classe lavoratrice. La brutalità dei metodi, unita alla costante minaccia di punizioni, non aveva lo scopo di forgiare il carattere, bensì di garantire l'obbedienza passiva, impedendo qualsiasi forma di ribellione all'autorità.

Il contrasto tra questi due sistemi educativi riflette le diverse concezioni del potere e della funzione della scuola a seconda delle classi sociali di riferimento. Se nelle *public schools* la violenza assumeva una dimensione più ritualistica, nelle scuole popolari rappresentava un puro atto repressivo volto a mantenere un ordine sociale rigido e gerarchico. Sebbene in entrambi i casi la violenza agisse sul corpo dei bambini, come fosse un vero e proprio campo di battaglia, le finalità erano profondamente diverse.

Il sistema disciplinare descritto da Joseph Lancaster nelle sue opere rivela una concezione dell'educazione fortemente orientata al controllo sociale e alla docilità dei corpi, anticipando alcuni degli strumenti concettuali che Foucault avrebbe successivamente analizzato. Lancaster giustifica le punizioni come risposta alla vivacità naturale dei ragazzi, sostenendo che la maggior parte delle trasgressioni non nascesse tanto dal desiderio di nuocere, quanto dalla ricerca di piacere e dall'impulso all'attività. Tuttavia, la regolazione del comportamento era

⁴²⁹ *Endowed Schools Act*, 32 & 33 Vict. c. 56, 2 agosto 1869, Parliament of the United Kingdom.

⁴³⁰ John Leech, *The Fagging System – Triumph of Mind over Matter*, in «Punch», vol. XXIX, 29 settembre 1855.

fortemente gerarchica e meccanizzata: ogni *monitor* era responsabile della vigilanza continua sui compagni, della loro pulizia, del silenzio, dell'ordine e della puntualità.

L'impiego delle schede consentiva di registrare in modo discreto le infrazioni e di attribuire immediatamente la responsabilità al trasgressore, trasformando la sorveglianza in un dispositivo costante, progressivamente interiorizzato dagli stessi bambini:

Each monitor of a class is responsible for the cleanliness, order, and quietness of those under him. He is also a lad of unimpeachable veracity — a qualification on which much depends. He should have a continual eye over every one in the class under his care, and notice when a boy is loitering away his time in talking or idleness. Having thus seen, he is bound in duty to lodge an accusation against him for *misdemeanor*. In order to do this silently, he has a number of cards, written on differently: as, “I have seen this boy idle, ‘—’ I have seen this boy talking” &c. &c. This rule applies to every class, and each card has the name of the particular class written thereon: so that, by seeing a card written on as above, belonging to the first or sixth, or any other reading class, it is immediately known who is the monitor that is the accuser. This card is given to the defaulter, and he is required to present it at the head of the school — a regulation that must be complied with⁴³¹.

La punizione viene così ad assumere una funzione non solo repressiva, ma dichiaratamente educativa, orientata a modellare i comportamenti mediante strumenti fisici quali ceppi, gioghi, manette e altri dispositivi di costrizione, fino a ricorrere a pratiche più scenografiche e apertamente umilianti:

On a repeated or frequent offence, after admonition has failed, the lad to whom he presents the card has liberty to put a wooden log round his neck, which serves him as a pillory, and with this he is sent to his seat. This machine may weigh from four to six pounds, some more and some less. The neck is not pinched or closely confined— it is chiefly burthensome by the manner in which it encumbers the neck, when the delinquent turns to the right or left. While it rests on his shoulders, the equilibrium is preserved; but, on the least motion one way or the other, it is lost, and the logs operate as a dead weight upon the neck.

Thus, he is confined to sit in his proper position. If this is unavailing, it is common to fasten the legs of offenders together with wooden shackles: one or more, according to the offence. The

⁴³¹ Lancaster, *Improvements in Education As It Respects the Industrious Classes of the Community*, pp. 100-101.

shackle is a piece of wood about a foot, sometimes six or eight inches long, and tied to each leg. When shackled, he cannot walk but in a very slow, measured pace: being obliged to take six steps, when confined, for two when at liberty. Thus accoutred, he is ordered to walk round the school-room, till tired out — he is glad to sue for liberty, and promise *his endeavour* to behave more steadily in future. Should not this punishment have the desired effect, the left hand is tied behind the back, or wooden shackles fastened from elbow to elbow, behind the back. Sometimes the legs are tied together. Occasionally boys are put in a sack, or in a basket, suspended to the roof of the school, in the sight of all the pupils, who frequently smile at *the birds in the cage*. This punishment is one of the most terrible that can be inflicted on boys of sense and abilities. Above all, it is dreaded by the monitors: the name of it is sufficient, and therefore it is but seldom resorted to on their account. Frequent or old offenders are yoked together sometimes, by a piece of wood that fastens round all their necks: and, thus confined, they parade the school, walking backwards — being obliged to pay very great attention to their footsteps, for fear of running against any object that might cause the yoke to hurt their necks, or to keep from falling down, four or six be yoked together this way⁴³².

Stando a Lancaster, inoltre, pochissime punizioni sono così efficaci come il confinamento dopo l'orario scolastico:

It is, however, attended with one unpleasant circumstance. In order to confine the bad boys in the school-room, after school-hours, it is often needful the master, or some proper substitute for him, should confine himself in school, to keep them in order. This inconvenience may be avoided, by tying them to the desks, in such a manner that they cannot untie themselves. These variations in the *modes of unavoidable punishment* give it the continual force of novelty, whatever shape it may assume. Any single kind of punishment, continued constantly in use, becomes familiar, and loses its effect. Nothing but variety can continue the power of novelty. Happily, in my institution, there are few occasions of punishment; and this conduces much to the pleasure it affords me. The advantages of these modes of correction, are, that they can be inflicted, so as to give much uneasiness to the delinquents, without disturbing the mind or temper of the master. The advantage of coolness in correcting of children for misbehaviour, is of so much importance, that it can have no salutary effect on the youthful mind without it. It is in a calm state of mind a master may do real good, by reasoning with his scholars, and convincing them that, for their good and the order of the institution, such painful regulations are needful. The object of these different modes of

⁴³² *Ibidem*, pp. 101-103.

procedure is to weary the culprit with a log; or, by placing him in confinement of one kind or another, till he is humbled, and likely to remove the cause by better behaviour in future. When he finds how easily his punishments are repeated — that he himself has made the instrument — and up respite or comfort for him, but by behaving well, it is more than probable he will change for the better. Lively, a lively-tempered boys, are the most frequent transgressors of good order, and the most difficult to reduce to reason; the best way to reform them, is, by making monitors of them.⁴³³

Tali misure, pur presentate come espedienti volti a evitare la ripetitività e a preservare l'efficacia deterrente della novità, rivelano in realtà un impianto marcatamente disciplinare e utilitaristico. I bambini vengono così educati soprattutto alla sottomissione, alla disciplina e alla precisione dei gesti, più che allo sviluppo dell'autonomia intellettuale o alla maturazione di un'autentica riflessione morale. La varietà delle punizioni, unita alla sorveglianza tra pari e alla responsabilizzazione dei *monitors*, configura un sistema di controllo capillare, nel quale gli stessi alunni sono coinvolti come ingranaggi attivi del proprio processo di "civilizzazione". In questa prospettiva, l'educazione lancasteriana non sembra mirare primariamente all'emancipazione, bensì alla formazione di soggetti docili, pronti a conformarsi alle esigenze sociali e industriali del tempo.

Parallelamente, Lancaster riconosce che le influenze domestiche possono compromettere gli effetti dell'istruzione scolastica. La disciplina e l'ordine inculcati in aula risultano spesso neutralizzati dal cattivo esempio familiare, rendendo necessaria la reiterazione delle punizioni e mettendo in luce il carattere al tempo stesso preventivo e normativo della pedagogia monitoriale:

I have experienced correction of any kind to be only needful, in proportion as boys were under the influence of bad example at home. Nothing is unhappily more common, than for parents to undo, by their bad example at home, all the good their children get at school. This occasions the first trouble to be renewed many times; and many punishments fall to the lot of that child, who, however well regulated at school, is spoiled at home. But, certain it is, that, if punishments must exist, such as those mentioned in the preceding detail, are preferable to others more severe, and

⁴³³ *Ibidem*, pp. 103-105.

in common practice. I wish they were never in *sole practice*, without any thing of a more generous nature existing in schools where they are made use of⁴³⁴.

In sintesi, il sistema disciplinare di Lancaster coniuga efficacia, economia e innovazione organizzativa, ma lo fa secondo logiche rigorosamente controllanti. La gestione attiva dei comportamenti, la responsabilizzazione dei *monitor*, la diversificazione delle punizioni e l'uso del ridicolo costituiscono strumenti di formazione della docilità piuttosto che della libertà educativa. Si tratta di un modello che, pur introducendo innovazioni metodologiche e tecnologiche notevoli per la sua epoca, rimane profondamente ancorato a finalità sociali e morali di controllo, mostrando il lato coercitivo e normativo della cosiddetta “educazione dei più poveri” nell’Inghilterra di inizio Ottocento.

Nel capitolo successivo, significativamente intitolato *Order*, Lancaster espone con particolare chiarezza la natura disciplinare del metodo monitoriale, mostrando come esigenze solo apparentemente tecniche e organizzative si traducano in vere e proprie microtecnologie del controllo, capaci di produrre soggettività docili. Il sistema degli *sling hats*, ad esempio, non rappresenta un semplice accorgimento pratico volto a evitare lo smarrimento degli oggetti personali, ma si configura come un esercizio di addestramento alla regolarità dei movimenti e alla riduzione dell’imprevisto, inserendo i corpi infantili in una logica di razionalizzazione sistematica della vita quotidiana:

Another command is to “sling hats” which is always done on coming into school; and “unsling hats” which is always done on leaving it. This alludes to a very convenient arrangement, which prevents all the loss of hats, mistakes, and confusion in finding them, which would naturally occur among so large a number of boys. It saves all shelves, nails, or places where they are usually put in schools. It prevents them all going to put hats on the nails or shelves, and all going to get them thence, before they leave school. These are great advantages – as, with eight hundred boys in school, they save sixteen hundred motions, unavoidable on the usual plan, both morning or afternoon – motions that, before this arrangement was made, produced much inconvenience in the school; and complaints were made, almost daily, of boys losing their hats, which have ceased since this arrangement. All these advantages are gained, and inconveniences are avoided, by every

⁴³⁴ *Ibidem*, p. 105.

boy slinging his hat across his shoulders, as a soldier would sling his knapsack: by which means he carries it always about him, and cannot lose it without immediately missing it⁴³⁵.

Similmente, le pratiche di *muster* e *roll-call* istituiscono una vera e propria griglia disciplinare. La disposizione spaziale degli alunni lungo le pareti, la sostituzione del nome con un numero identificativo, la registrazione immediata delle assenze trasformano l'aula in un dispositivo di sorveglianza permanente, nel quale ogni deviazione si manifesta come uno scarto misurabile e l'atto stesso del "farsi contare" diviene esercizio quotidiano di assoggettamento.

Ancora più significativo è il trattamento riservato agli assenti ingiustificati. Il cartello con la scritta "*TRUANT*" a lettere maiuscole, appeso al collo del trasgressore, non si limita a segnalare una condotta riprovevole, ma imprime un vero e proprio marchio simbolico, umiliando pubblicamente il colpevole e fungendo da deterrente collettivo. Tale pratica richiama sia le logiche infamanti del diritto penale premoderno, sia le strategie moderne di normalizzazione dei comportamenti:

In case of truants being reported: when they are brought to school, either by their friends, or by a number of boys sent on purpose to bring them, the monitor of absentees ties a large card round his neck, lettered in capital letters, TRUANT; and he is then tied up to a post. When any boy repeats the crime, or is incorrigible, he is sometimes tied up in a blanket, and left to sleep at night on the floor, in the school-house. When boys are frequently in the habit of playing truant, we may conclude that they have formed some bad connections; and, that nothing but keeping them apart can effect a reform. When bad habits and connections are once formed in youth, they often become an easy prey to various temptations, in spite of all their good resolutions to the contrary⁴³⁶.

L'isolamento dei recidivi, inoltre, ribadisce l'intento di spezzare abitudini e legami ritenuti pericolosi, sottolineando come la scuola non si limiti a essere un luogo di istruzione, ma operi anche come dispositivo di riforma morale e sociale. In questa prospettiva, le innovazioni introdotte da Lancaster non vanno lette soltanto come soluzioni ingegnose a vincoli economici e logistici, ma come parte integrante di quella "politica della docilità" che, secondo Michel Foucault, contraddistingue le istituzioni moderne: un insieme di pratiche minute che, lungi

⁴³⁵ *Ibidem*, pp. 110-111.

⁴³⁶ *Ibidem*, pp. 113-114.

dall'essere neutre, producono soggetti normalizzati, predisposti alla conformità e alla disciplina richieste dall'ordine sociale e capitalistico in via di consolidamento.

III.2.3 Umiliazione psicologica e pratiche di esclusione

Accanto alle punizioni corporali, l'umiliazione psicologica costituiva uno degli strumenti pedagogici più diffusi nella scuola vittoriana, orientata alla formazione di soggetti docili e conformi. L'educazione non si limitava infatti a reprimere il corpo, ma penetrava in profondità nella psiche, facendo della vergogna e dell'esclusione strumenti privilegiati di disciplina. Queste pratiche, ben lontane dall'essere semplici misure correttive, incidevano in maniera duratura sulla costruzione dell'identità infantile, imprimendo nei bambini e nelle bambine le gerarchie sociali e le norme dell'ordine pubblico.

All'interno delle istituzioni scolastiche vittoriane, gli insegnanti ricorrevano frequentemente a insulti verbali, derisione pubblica e pratiche di esclusione, strumenti attraverso i quali si rafforzavano la disciplina e la competizione tra pari. Tra le strategie più emblematiche figurava il *dunce cap* – il cosiddetto “cappello dell'asino” – imposto al bambino considerato meno capace e costretto a indossarlo di fronte all'intera classe. Lungi dall'essere una semplice punizione scolastica, questo oggetto simbolico rappresentava un vero e proprio marchio d'infamia, sancendo un fallimento non solo educativo ma anche morale e inscrivendo il bambino in una posizione di inferiorità difficilmente reversibile.

La funzione del *dunce cap* andava dunque ben oltre la correzione dell'errore. Esso operava come dispositivo di costruzione identitaria negativa, inducendo il soggetto a interiorizzare la propria presunta inadeguatezza e consolidando le gerarchie di valore su cui si fondava tanto l'ordine scolastico quanto quello sociale. L'esposizione al ridicolo si configurava così come un atto di disciplinamento collettivo, volto a produrre conformità, docilità e obbedienza attraverso la vergogna⁴³⁷. Come osserva Foucault, la punizione pubblica non si esauriva in un rimprovero immediato, funzionava come un potente meccanismo di auto-sorveglianza, in cui la visibilità della sanzione induceva il bambino a sviluppare un controllo interno, anticipando e interiorizzando la paura del fallimento. In tal modo, la vergogna non si limitava al momento della punizione, ma si configurava come una condizione psicologica pervasiva, destinata a permeare l'intera esperienza esistenziale dell'individuo.

⁴³⁷ Stephen Humphries, *Hooligans or Rebels? An Oral History of Working-Class Childhood and Youth 1889-1939*, Oxford, Blackwell, 1981.

La diffusione e la normalizzazione di tal pratiche trovano una chiara testimonianza anche nella produzione editoriale per l'infanzia dell'epoca, dove l'umiliazione scolastica veniva rappresentata e legittimata attraverso immagini e testi destinati a un pubblico educativo e familiare. Un esempio particolarmente significativo è offerto dal già citato primo volume di *The Affectionate Children's Gift and the Good Child's Reward* di Horsley, pubblicato a Londra nel 1828, che include al suo interno, tra le altre, un'illustrazione raffigurante un *dunce cap* conico munito di orecchie asinine. L'immagine è accompagnata da una poesia intitolata *The School*, nella quale emerge con estrema chiarezza una concezione dell'infanzia come stato di naturale ignoranza, prossima alla selvatichezza, e della disciplina scolastica come strumento necessario di correzione morale:

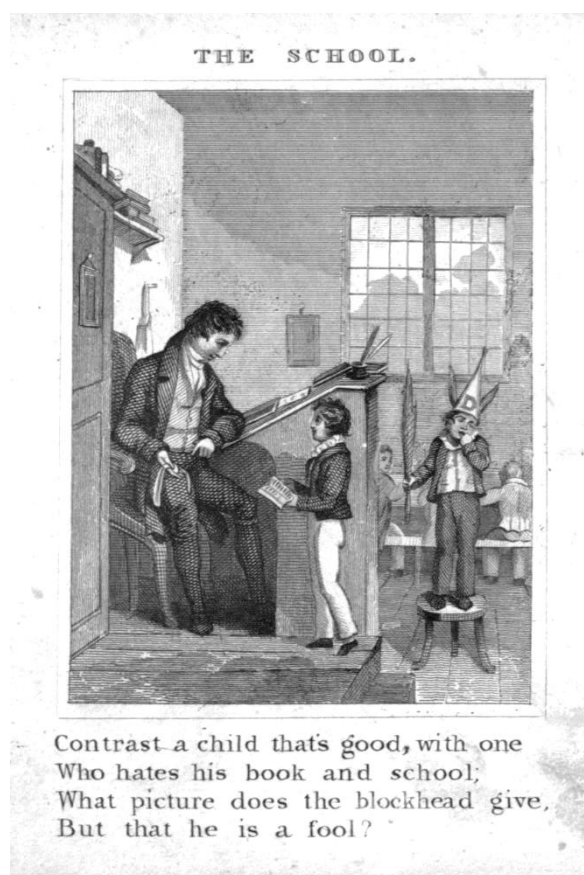


Figura 6. *The School*, in Henry Sharpe Horsley, *The Affectionate Children's Gift and the Good Child's Reward*, London, printed by Thomas Kelly, 1828.

CHILDREN are sent to school to learn,
And diligent should be;
Then their improvement will shine forth,
And all will plainly see,

That they are good, and friends will praise;
Their parents will caress
The child who diligently tries
Sound learning to possess.

Abundant cause for gratitude
Have children, who are taught
At School to read, to spell, and write,
And are from ign'rance brought.

What is a child, unlearnt, untaught,
His mind is wild and vague;
A book is seal'd—his vacant time
Is irksome and a plague.

What better than poor Afric's son,
Or savage of the wood,
Who wildly run thro' deserts, moors,
To join the chase of blood?

But learning curbs the wand'ring mind,
It chases nature's night;
Affords a mental feast, and gives
A soul-reviving light.

Prize, children, prize your book while young,
Anticipate your school;
When you've a chance to learn, and not,
You ought to die a fool.

Children who neglect to learn,
Give evidence they're bad;
What must a tender parent feel,
Whose son is such a lad!

Such children must be whipt and scourg'd,
They don't deserve to eat;
For 'tis the diligent alone
Are worthy of their meat.

Contrast a child that's good, with one
Who hates his book and school;
What picture does the blockhead give,
But that he is a fool?

Then view the diligent and good,
The child whose willing mind
Is bent on learning—ever tries
To seek, the prize—he'll find⁴³⁸.

Il testo non si limita a celebrare l'istruzione come valore in sé, ma legittima esplicitamente la punizione fisica e l'umiliazione psicologica come risposte appropriate alla negligenza e alla resistenza all'apprendimento, inscrivendo l'educazione entro un paradigma apertamente punitivo che associa il mancato sapere alla colpa, alla devianza e all'indegnità morale. In tale prospettiva, l'errore non è concepito come parte del processo educativo, ma come una mancanza da correggere attraverso la sanzione e l'esposizione al discredito pubblico.

Le punizioni psicologiche non miravano dunque soltanto a reprimere comportamenti ritenuti scorretti o devianti, ma a produrre un'interiorizzazione profonda della paura dell'errore, rendendo il soggetto progressivamente incapace di mettere in discussione l'autorità cui era sottoposto. La scuola si configurava così come un vero e proprio laboratorio di modellamento sociale, in cui la disciplina non solo ostacolava lo sviluppo dell'autonomia e della fiducia in sé, ma favoriva una conformità rigorosa alle norme e ai valori dominanti. Attraverso pratiche

⁴³⁸ *The School*, in Horsley, *The Affectionate Children's Gift and the Good Child's Reward*, pp. 113-115.

sistematiche di umiliazione, sorveglianza e anticipazione del fallimento, l'istituzione scolastica trasformava l'apprendimento in un dispositivo di controllo, contribuendo alla produzione di soggettività docili, obbedienti e stabilmente collocate all'interno della gerarchia sociale⁴³⁹.

In questa prospettiva si colloca anche l'analisi di Lancaster, che risulta particolarmente interessante per comprendere l'uso del ridicolo come strumento educativo volto a correggere comportamenti considerati inappropriati, quali il tono cantilenante nella lettura o la trascuratezza dell'aspetto personale. La messa in ridicolo pubblica, spesso accompagnata da elementi teatrali e performativi – cartellini, ballate, recitazioni in giro per la classe – non agiva semplicemente come deterrente individuale, ma funzionava come una vera e propria forma di regolazione sociale, mobilitando l'attenzione, il giudizio e la partecipazione emotiva dei pari per rafforzare la disciplina collettiva:

When a boy is disobedient to his parents, profane in his language, or has committed any offence against morality, or is remarkable for slovenliness it is usual for him to be dressed up with labels, describing his offence, and a tin or paper crown on his head. In that manner he walks round the school, two boys preceding him, and proclaiming his fault; varying the proclamation according to the different offences. When a boy comes to School with dirty face or hands, and it seems to be more the effect of habit than of accident, a girl is appointed to wash his face in the sight of the whole school. This usually creates much diversion, especially when (as previously directed) she gives his cheeks a few *gentle strokes of correction with her hand*. The same event takes place as to girls, when in habits of slothfulness. Occasionally, such offenders against cleanliness walk round the school, preceded by a boy proclaiming her fault — and the same as to the boys. A proceeding that usually turns the *public spirit* of the whole school against the *culprit*⁴⁴⁰.

Queste pratiche mostrano come l'umiliazione fosse deliberatamente progettata per trasformare la risata e il dileggio del gruppo in strumenti pedagogici, capaci di isolare il colpevole e, al contempo, di educare l'intera comunità scolastica attraverso l'esempio negativo.

E ancora:

When a boy gets into a singing tone in reading, the best mode of cure that I have hitherto found effectual, is by *force* of ridicule. — Decorate the offender with matches, ballads (dying-speeches,

⁴³⁹ Hugh Cunningham, *The Children of the Poor: Representations of Childhood since the Seventeenth Century*, Oxford, Blackwell, 1991.

⁴⁴⁰ Lancaster, *Improvements in Education As It Respects the Industrious Classes of the Community*, p. 103.

if needful;) and, in this garb send him round the school, with some boys before him, crying matches, &c. exactly imitating the dismal tones with which such things are hawked about the streets in London, as will readily recur to the reader's memory. I believe many boys behave rudely to Jews, more on account of the manner in which they cry, "Old Clothes", than because they are Jews. I have always found excellent effects from treating boys, who sing or tone in their reading, in the manner described. It is sure to turn the laugh of the whole school upon the delinquent — it provokes risibility, in spite of every endeavour to check it, in all but the offender. I have seldom known a boy, thus punished once, for whom it was needful a second time. It is also very seldom that a boy deserves both a log and shackle at the same time. Most boys are wise enough, *when under* one punishment, not to transgress again immediately, lest it should be doubled. They are mostly prudent enough to behave quiet and well, in hopes of being set at liberty from the one they already suffer⁴⁴¹.

L'efficacia attribuita a tali strategie risiedeva nella loro capacità di rendere la punizione memorabile e socialmente visibile, scoraggiando ogni futura trasgressione non tanto per timore della sanzione fisica, quanto per la paura di essere nuovamente esposti al giudizio collettivo.

Oltre a riflettere le disuguaglianze di classe, le istituzioni scolastiche vittoriane contribuivano ad amplificare e riprodurre le differenze di genere, fungendo da strumenti centrali nella costruzione dei ruoli sociali tradizionali. Mentre i ragazzi venivano preparati a ricoprire incarichi pubblici e professionali, le ragazze erano prevalentemente indirizzate verso la sfera domestica e morale. Tale separazione si traduceva innanzitutto in programmi di studio distinti: ai primi erano riservate discipline come la matematica e le scienze, ritenute essenziali per il futuro inserimento sociale, mentre alle seconde venivano insegnate attività considerate congrue al loro ruolo, quali il ricamo e l'economia domestica.

Accanto alla segmentazione curricolare, le ragazze erano sottoposte a un controllo costante, finalizzato a prevenire ogni forma di autonomia o di pensiero critico. Qualsiasi segnale di indipendenza veniva prontamente represso attraverso pratiche di umiliazione morale e continui richiami ai doveri prescritti. Anche le modalità disciplinari riflettevano tale asimmetria: mentre i ragazzi erano più spesso destinatari di punizioni fisiche esplicite, le ragazze subivano forme di controllo psicologico più pervasive, seppur meno visibili, orientate a modellare comportamenti e disposizioni conformi agli ideali di modestia, obbedienza e rispettabilità propri della società vittoriana.

⁴⁴¹ *Ibidem*, pp. 105-106.

In definitiva, l'educazione femminile vittoriana si fondava su principi di sottomissione, autocontrollo e conformità morale, ritenuti essenziali per preparare le ragazze a quello che veniva considerato il loro destino "naturale", ovvero diventare mogli e madri devote. Più che un percorso formativo volto allo sviluppo individuale, la scuola si configurava così come un dispositivo di regolazione sociale, progettato per disciplinare non solo i comportamenti, ma anche le soggettività, contribuendo alla riproduzione del rigido assetto gerarchico della società vittoriana.

III.3 Lavoro minorile

Down the pit we want to go
Away from school with all its woe
Working hard as a collier's butt
Make us all so very happy!⁴⁴²

Nel contesto dell'Inghilterra vittoriana, il lavoro minorile rappresentava una delle manifestazioni più evidenti e crude delle disuguaglianze di classe, radicato in un sistema economico che trasformava l'infanzia proletaria in una vera e propria merce di scambio. L'impiego dei bambini nelle fabbriche, nelle miniere e nei campi agricoli non era frutto di una scelta, bensì di una necessità imposta dalla povertà e da un'organizzazione produttiva che si fondava sul loro lavoro per mantenere bassi i costi e massimizzare i profitti.

Lo sfruttamento minorile vittoriano non si limitava agli spazi regolati, o semi-regolati, della produzione industriale. Un'intera fascia di bambini e bambine viveva infatti ai margini del sistema formale, sopravvivendo attraverso occupazioni precarie come strilloni, lustrascarpe, spazzacamini, venditori ambulanti e mansioni analoghe. Questi piccoli lavoratori delle strade, spesso orfani o provenienti da famiglie prive di mezzi materiali adeguati, costituivano una manodopera invisibile, esclusa da ogni forma di tutela e sottoposta a una costante esposizione alla violenza, allo sfruttamento e alla criminalizzazione.

La città industriale, con le sue contraddizioni e i suoi eccessi, diventava per loro un ambiente di lavoro e al tempo stesso un campo di sopravvivenza, dove il confine tra infanzia e età adulta risultava spesso completamente dissolto⁴⁴³. Se i bambini impiegati nelle fabbriche erano almeno riconosciuti come forza produttiva, quelli delle strade rappresentavano una zona grigia del lavoro urbano, tollerata e insieme stigmatizzata, oggetto di compassione filantropica e, al contempo, di paura. Attraverso di essi si costruiva, anche simbolicamente, il confine tra ordine e disordine, tra povertà rispettabile e devianza sociale, rafforzando l'idea che l'infanzia povera dovesse essere riformata e disciplinata piuttosto che unicamente protetta.

⁴⁴² Walter Haydn Davies, *The Right Time-the Right Place*, Llandybie, Wales, Lly-frau'r, 1972, pp. 90-91.

⁴⁴³ Per una panoramica sui principali lavori svolti per strada da bambini e ragazzi, nonché sulle loro cause sociali ed economiche, si rimanda al già citato *London Labour and the London Poor* di Henry Mayhew, in particolare alla sezione *On the Children Street-Sellers of London*, pp. 468-470.

Tale condizione determinava esperienze di vita estreme, caratterizzate da orari estenuanti, scarsa o assente protezione legale e ambienti pericolosi, in cui la sicurezza, la salute e lo sviluppo fisico e psicologico dei minori erano costantemente minati o compromessi⁴⁴⁴. L'indigenza costringeva molte famiglie della classe operaia a impiegare al lavoro anche i figli più piccoli, trasformando il lavoro infantile in una strategia di sopravvivenza piuttosto che in una scelta consapevole. In questo contesto, l'infanzia proletaria veniva inevitabilmente subordinata alle esigenze economiche del nucleo familiare e del sistema produttivo, privando i bambini della possibilità di istruzione e sviluppo personale⁴⁴⁵.

Come evidenzia Thompson in *The Making of the English Working Class*, tra il 1780 e il 1840 si verificò una «drastic increase in the intensity of exploitation of child labour»⁴⁴⁶, un'accelerazione dello sfruttamento che rese i bambini componenti strutturali della macchina industriale. L'impiego minorile non rappresentava di certo una novità, ma con la Rivoluzione Industriale e la conseguente ridefinizione del tessuto economico della società britannica, lo sfruttamento delle classi popolari si intensificò sempre di più, rendendo il lavoro dei bambini una componente strutturale del sistema industriale. In un'economia di mercato dominata dalle logiche del profitto, i minori costituivano una forza lavoro ideale: il loro impiego comportava costi ridotti, maggiore docilità e malleabilità rispetto agli adulti e, soprattutto, la mancanza di esperienza li rendeva meno inclini a organizzarsi in forme di protesta o sciopero⁴⁴⁷.

Se per le famiglie delle classi lavoratrici l'impiego dei bambini rappresentava una strategia di sopravvivenza in un contesto di povertà cronica⁴⁴⁸, per il sistema industriale esso costituiva una risorsa fondamentale, garantendo forza lavoro docile e facilmente sfruttabile. I bambini erano impiegati in una vasta gamma di settori: dalle fabbriche tessili, dove lavoravano in condizioni estenuanti per oltre dodici ore al giorno, alle miniere, dove venivano impiegati per il trasporto del carbone in cunicoli angusti e insalubri. Anche il lavoro domestico e quello agricolo offrivano la possibilità di impieghi precoci, spesso non meno gravosi, e le condizioni variavano sensibilmente tra città e campagne⁴⁴⁹.

⁴⁴⁴ Sara Horrell, Jane Humphries, *The Exploitation of Little Children: Child Labour and the Family Economy in the Industrial Revolution*, in «Explorations in Economic History», vol. 32, 4 (1995), pp. 485-516; Peter Kirby, *Child Labour in Britain, 1750-1870*, London, Red Globe Press, 2003.

⁴⁴⁵ Humphries, *Childhood and Child Labour in the British Industrial Revolution*.

⁴⁴⁶ Thompson, *The Making of the English Working Class* p. 331.

⁴⁴⁷ Cfr. Cunningham, *The Invention of Childhood*.

⁴⁴⁸ Sara Horrell, Jane Humphries, *The Exploitation of Little Children: Child Labour and the Family Economy in the Industrial Revolution*, in «Explorations in Economic History», vol. 32, 4 (1995), pp. 485-516.

⁴⁴⁹ Pamela Horn, *Children's Work and Welfare, 1780-1880*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

Dal punto di vista ideologico, la mentalità vittoriana giocò un ruolo cruciale nella normalizzazione del lavoro minorile. La retorica della disciplina e dell'etica del lavoro, promossa tanto dai moralisti quanto dagli imprenditori, contribuì a legittimare l'impiego dei bambini, presentandolo come un mezzo per forgiare caratteri forti e preparare i giovani al loro futuro ruolo nella società⁴⁵⁰. Tuttavia, come è facile immaginare, dietro questa narrazione si celava una realtà ben più brutale fatta di malnutrizione, infortuni frequenti sul posto di lavoro, malattie legate all'ambiente in cui si svolgevano determinate mansioni e un'assenza quasi totale di tutele giuridiche.

La testimonianza di osservatori dell'epoca, come quelle raccolte dai rapporti parlamentari sulle condizioni dei lavoratori, in particolare nei *Factory Commission Reports* dal 1833 in avanti, documentano in dettaglio l'estrema precarietà delle condizioni di vita dei bambini lavoratori. Nonostante l'introduzione progressiva di leggi di tutela, come il *Factory Act* del 1833⁴⁵¹ e il *Mines Act* del 1842⁴⁵², la regolamentazione del lavoro infantile procedette a rilento, spesso più in risposta a pressioni politiche che a una reale volontà di proteggere i bambini⁴⁵³. Anche quando nuove norme vennero introdotte, la loro applicazione si rivelò debole e frammentaria, in particolare nei settori più difficili da monitorare, come il lavoro domestico e quello agricolo⁴⁵⁴.

Le condizioni di lavoro dei bambini erano spesso estremamente dure e pericolose. Nei cotonifici e nelle fabbriche tessili, ad esempio, i minori erano costretti a lavorare fino a quattordici ore al giorno o più in ambienti saturi di polveri nocive e privi di adeguate misure di sicurezza. L'esposizione continua a macchinari pericolosi provocava frequenti incidenti, mutilazioni e, talvolta, decessi, rendendo il lavoro minorile non solo faticoso, ma apertamente rischioso per la salute e la vita stessa⁴⁵⁵. Nelle miniere, come documentato nei *Reports of Commissioners* del 1842⁴⁵⁶, bambini e bambine di appena cinque o sei anni venivano impiegati per trasportare carbone attraverso cunicoli stretti e scarsamente ventilati, con conseguenze

⁴⁵⁰ Elizabeth Gaskell, *North and South*, London, Chapman and Hall, 1854-1855; Henry Mayhew, *London Labour and the London Poor*, Oxford, Oxford University Press, 1861.

⁴⁵¹ *Factory Act (Althorp's Act)*, 3 & 4 Will. 4. c. 103, 29 agosto 1833, Parliament of the United Kingdom.

⁴⁵² *Mines and Collieries Act (Mines Act)*, 5 & 6 Vict. c. 99, 10 agosto 1842, Parliament of the United Kingdom.

⁴⁵³ Cunningham, *The Invention of Childhood*; Carolyn Tuttle, *Hard at Work in Factories and Mines: The Economics of Child Labor during the British Industrial Revolution*, Boulder, Westview Press, 1999.

⁴⁵⁴ Michael E. Rose, *The Poor and the City: The English Poor Law in its Urban Context, 1834-1914*, New York, St. Martin's Press, 1985.

⁴⁵⁵ Gaskell, *The Manufacturing Population of England*; Clark Nardinelli, *Child Labor and the Industrial Revolution*, Bloomington, Indiana University Press, 1980.

⁴⁵⁶ *Reports of Commissioners on the Employment of Children in Mines and Manufactories*, London, Her Majesty's Stationery Office, 1842.

devastanti per la loro salute fisica e mentale. Più in generale, la loro crescita risultava compromessa dalla malnutrizione e dalle posture innaturali imposte dal lavoro, con incidenze altissime di malattie respiratorie e deformità scheletriche.

L'industrializzazione non si limitava a sfruttare i bambini come forza lavoro, ma contribuiva anche a legittimare socialmente la loro presenza nelle fabbriche. La retorica del lavoro come mezzo di disciplina e di educazione al sacrificio veniva impiegata per giustificare l'impiego minorile, sostenendo che l'attività produttiva avrebbe tenuto i bambini lontani dall'ozio, dalla devianza e dalla criminalità, trasformando lo sfruttamento in una presunta lezione morale⁴⁵⁷. Tuttavia, questa narrazione celava la realtà di un sistema economico che traeva vantaggio dalla vulnerabilità delle famiglie povere: i datori di lavoro erano pienamente consapevoli che, in assenza di alternative, i genitori non potevano permettersi di privarsi del contributo economico dei figli, rendendo così inevitabile e strutturale lo sfruttamento del lavoro minorile⁴⁵⁸. La questione del lavoro minorile, pertanto, non si configurava soltanto come un problema di regolamentazione o di tutela dei diritti dell'infanzia, ma rappresentava un nodo cruciale nella lotta di classe dell'Inghilterra vittoriana. L'incapacità delle classi dirigenti di garantire salari dignitosi agli adulti e di istituire un sistema di *welfare* efficace rese il lavoro dei bambini una componente strutturale dell'economia industriale per gran parte del XIX secolo, nonostante le progressive riforme legislative⁴⁵⁹.

Il genere svolgeva inoltre un ruolo cruciale nella configurazione del lavoro minorile nell'Inghilterra vittoriana, influenzando non solo le tipologie di occupazioni disponibili per bambini e bambine, ma anche le aspettative sociali riguardo al loro contributo economico e domestico. Sebbene in alcuni impieghi fossero coinvolti sia maschi che femmine – si pensi ad esempio allo sfruttamento in miniera –, la distinzione dei ruoli restava in linea generale piuttosto netta e modellava profondamente l'esperienza dell'infanzia lavoratrice, determinando opportunità, rischi e forme di sfruttamento differenti⁴⁶⁰.

Le ragazze erano spesso impiegate in mansioni percepite come un'estensione naturale delle attività domestiche, quali il lavoro nelle fabbriche tessili, nelle lavanderie, nelle sartorie e, soprattutto, nel servizio domestico⁴⁶¹. I ragazzi, invece, erano prevalentemente destinati a

⁴⁵⁷ Cunningham, *The Invention of Childhood*.

⁴⁵⁸ Rose, *The Poor and the City*.

⁴⁵⁹ Tuttle, *Hard at Work in Factories and Mines*.

⁴⁶⁰ Leonore Davidoff, Catherine Hall, *Family Fortunes: Men and Women of the English Middle Class 1780-1850*, London, Routledge, 1987; Humphries, *Childhood and Child Labour in the British Industrial Revolution*.

⁴⁶¹ Pamela Horn, *Children's Work and Welfare, 1780-1880*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

occupazioni manuali più gravose, come nelle miniere, nei cantieri, nelle fabbriche e nell'agricoltura. Come evidenzia Jane Humphries in *Childhood and Child Labour in the British Industrial Revolution*, le bambine erano particolarmente vulnerabili a forme di sfruttamento che combinavano lavoro produttivo e riproduttivo. Mentre i bambini erano impiegati in occupazioni esclusivamente produttive, come l'estrazione mineraria o la lavorazione del metallo, le bambine affrontavano un doppio carico: oltre al lavoro salariato, spesso erano chiamate a svolgere anche responsabilità domestiche, sia all'interno delle proprie famiglie sia nelle case delle classi più agiate, dove venivano mandate a servizio.

Le giovani domestiche provenienti da famiglie povere venivano assunte fin dall'età di sette o otto anni, vivendo spesso lontano dai genitori e trovandosi in una condizione di totale dipendenza dai datori di lavoro. Il *Children's Employment Commission Report* del 1843⁴⁶² denunciava le condizioni di vita precarie e gli abusi fisici e psicologici subiti dalle giovani domestiche, che lavoravano per molte ore al giorno senza alcuna tutela. Molte di loro erano soggette a violenze e maltrattamenti, con poche possibilità di difendersi o di lasciare il posto senza rischiare di cadere in una povertà ancora più estrema⁴⁶³. Oltre al lavoro domestico, le bambine erano largamente impiegate nelle industrie tessili e nei cotonifici, dove venivano preferite per la presunta maggiore manualità e pazienza.

Tuttavia, i loro salari restavano inferiori rispetto a quelli dei coetanei maschi, e le condizioni di lavoro erano altrettanto dure: molte operavano in ambienti insalubri, respirando polveri nocive e maneggiando macchinari pericolosi senza alcuna protezione⁴⁶⁴. Questa "femminilizzazione" della manodopera industriale si fondava sul pregiudizio secondo cui il lavoro femminile fosse meno qualificato e meritevole di retribuzione inferiore, sfruttando la marginalizzazione economica delle bambine per consolidare ruoli di genere oppressivi. I datori di lavoro sfruttavano la marginalizzazione economica femminile per mantenere salari inferiori, giustificandoli con l'argomentazione che le bambine, crescendo, sarebbero comunque diventate mogli e madri economicamente dipendenti dai mariti⁴⁶⁵. Uno degli aspetti più drammatici dello sfruttamento minorile femminile era la particolare vulnerabilità delle bambine agli abusi.

⁴⁶² *Children's Employment Commission Report*, 1843, London, Her Majesty's Stationery Office.

⁴⁶³ Louise A. Tilly, Joan Wallach Scott, *Women, Work, and Family*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1978.

⁴⁶⁴ Nardinelli, *Child Labor and the Industrial Revolution*.

⁴⁶⁵ Joan Perkins, *Women and Marriage in Nineteenth-Century England*, London, Routledge, 1988; si veda anche Rose, *The Poor and the City*.

A differenza dei bambini impiegati in fabbriche o miniere, che spesso lavoravano in gruppo e potevano tentare di proteggersi reciprocamente, le giovani domestiche vivevano isolate, completamente alla mercé dei loro datori di lavoro, esponendosi a rischi di violenza fisica e psicologica difficilmente mitigabili⁴⁶⁶. Anche quando non erano vittime di violenze dirette, le domestiche erano sottoposte a ritmi di lavoro estenuanti, svegliandosi prima dell'alba per occuparsi dei figli della famiglia, pulire e cucinare. Il mancato rispetto delle aspettative comportava punizioni severe, tra cui privazione del cibo, percosse o espulsione senza alcun compenso per il lavoro già svolto, accentuando la loro totale dipendenza dai datori di lavoro⁴⁶⁷.

Il lavoro minorile femminile, dunque, non solo limitava l'accesso all'infanzia e all'istruzione, ma condizionava la futura posizione sociale delle bambine: molte di loro, abituate fin dall'infanzia a sottomissione e dipendenza, finivano per accettare matrimoni precoci o relazioni svantaggiose, consolidando cicli di subordinazione intergenerazionale. In tal senso, lo sfruttamento delle bambine contribuiva a riprodurre le strutture patriarcali della società industriale, intrecciando disuguaglianze economiche, sociali e culturali⁴⁶⁸.

L'analisi sino a qui condotta mostra come le riforme legislative e le politiche sociali dell'epoca siano riuscite solo in parte a contenere lo sfruttamento minorile. Tali interventi, pur segnalando un'attenzione crescente alla tutela dell'infanzia, non affrontavano le radici economiche e culturali del problema e lasciavano spesso spazio a escamotage che permettevano di continuare a sfruttare il lavoro dei più piccoli. A tal proposito scrive Marx:

Un ispettore di fabbrica inglese racconta per esempio: «La mia attenzione fu richiamata su un annuncio del giornale locale d'una delle più importanti città industriali del mio distretto; ed eccone la trascrizione: “*Abbisognasi di dodici-venti ragazzi, non più giovani di quel che può passare per tredici anni. Salario, quattro scellini alla settimana. Rivolgersi ecc..*”». La frase «di quel che può passare per tredici anni si riferisce al fatto che, secondo il *Factory Act*, *fanciulli al di sotto dei tredici anni* possono lavorare soltanto sei ore. Un medico ufficialmente qualificato (*certifying surgeon*) deve attestare l'età. Dunque il fabbricante pretende dei ragazzi che *abbiano*

⁴⁶⁶ Eleanor Gordon, *Women and the Labour Movement in Scotland, 1850-1914*, Oxford, Clarendon Press, 1991; vedi anche Edmund Higgs, *The Information State in England: The Central Collection of Information on Citizens Since 1500*, London, Red Globe Press, 2003.

⁴⁶⁷ Clark, *The Struggle for the Breeches*.

⁴⁶⁸ Wally Secombe, *Weathering the Storm: Working-Class Families from the Industrial Revolution to the Fertility Decline*, London, Verso Books, 1993; Mary Poovey, *Uneven Developments: The Ideological Work of Gender in Mid-Victorian England*, Chicago, University of Chicago Press, 1988.

l'aspetto di esser già tredicenni. Quella diminuzione talvolta saltuaria del numero dei fanciulli al di sotto dei tredici anni impiegati dai fabbricanti, che sorprende nelle statistiche inglesi degli ultimi venti anni, è stata in gran parte, a detta degli stessi ispettori di fabbrica, opera di *certifying surgeons* i quali spostavano l'età dei fanciulli in conformità della brama di sfruttamento dei capitalisti e del bisogno di sordido traffico dei genitori. Nel famigerato distretto londinese di Bethnal Green si tiene ogni lunedì e martedì mattina pubblico mercato dove i fanciulli di ambo i sessi, dai nove anni in su, si danno in affitto alle manifatture londinesi di seta. «Le condizioni abituali sono uno scellino e otto *pence* alla settimana (che appartengono ai genitori), e due *pence* per me, oltre il tè». I contratti valgono solo per una settimana. Le scene e il linguaggio, mentre si svolge questo mercato, sono veramente rivoltanti. In Inghilterra accade sempre ancora che delle donne prendano «dei ragazzi dalla *workhouse* e li affittino poi al primo acquirente che capita per due scellini e sei *pence* alla settimana». Nonostante la legislazione, ci sono ancora per lo meno duemila ragazzi in Gran Bretagna che sono venduti dai propri genitori come macchine viventi per spazzare i camini (benché esistano macchine per sostituirli)⁴⁶⁹.

III.3.1 Luoghi di lavoro e natura degli impieghi

Durante la prima fase della Rivoluzione Industriale britannica, i bambini e le bambine rappresentavano una componente strutturale della forza lavoro, impiegata in una varietà di contesti produttivi e domestici che spaziavano dalle fabbriche alle miniere, dai campi agricoli alle case private, fino alle strade dei contesti urbani.

Nei contesti industriali, i bambini erano coinvolti in quasi tutte le fasi della produzione. Nelle fabbriche tessili e manifatturiere, ad esempio, si occupavano della manutenzione dei macchinari, dell'inserimento dei fili, del trasporto di materiali pesanti o della sorveglianza dei processi produttivi; nelle miniere, venivano impiegati per trasportare carbone attraverso cunicoli stretti, azionare pompe o lampeggiare all'interno dei tunnel. Nelle campagne e nelle fattorie, i più piccoli lavoravano alla semina, alla raccolta, alla cura del bestiame o in mansioni domestiche complementari, spesso integrando l'attività produttiva con la gestione della casa, come accadeva nel caso dello sfruttamento lavorativo femminile.

Parallelamente, nei contesti urbani, molti bambini trovavano occupazione in una vasta gamma di attività informali: strilloni, lustrascarpe, spazzacamini, venditori ambulanti, raccoglitori di stracci o di carbone, facchini e piccoli apprendisti costituivano una forza lavoro flessibile e precaria, esposta a condizioni di estrema vulnerabilità e solo tardivamente oggetto

⁴⁶⁹ Karl Marx, *Das Kapital* (1867); trad. it. *Il Capitale*. Libro primo, Roma, Editori Riuniti, 1980, pp. 439-440.

di interventi regolativi. Emblematico è il caso degli spazzacamini, per i quali una serie di *Chimney Sweepers Acts*, a partire dalla fine del XVIII secolo⁴⁷⁰, cercò progressivamente di limitare l'impiego dei minori attraverso l'introduzione di requisiti di età minima e di misure di tutela, senza tuttavia scardinare il ricorso sistematico al loro sfruttamento.

Nel loro insieme, queste forme di occupazione mostrano come il lavoro minorile non fosse un fenomeno marginale o contingente, bensì una componente strutturale e funzionale dell'economia industriale e urbana, profondamente intrecciata alle esigenze produttive, alla povertà familiare e alla debolezza delle prime politiche di protezione dell'infanzia.

Come osserva Marx ne *Il Capitale*, la fabbrica moderna non si limita a trasformare i processi produttivi, ma plasma anche una nuova soggettività, disciplinata e subordinata ai ritmi del capitale. In questo contesto, l'infanzia lavoratrice non costituisce un'anomalia, ma piuttosto il punto di massima efficienza del sistema: il corpo minuto, docile e modellabile del bambino diventa al contempo materia prima e strumento della produzione, parte integrante del processo di valorizzazione. L'educazione e il lavoro si intrecciano così secondo una stessa logica pedagogica del dominio, in cui la disciplina industriale anticipa e rinforza quella scolastica, entrambe finalizzate alla formazione di individui adattabili, obbedienti e pronti a incorporare le esigenze del capitale fin dalla più tenera età.

I *Reports of Commissioners* del 1842⁴⁷¹ offrono un quadro dettagliato e al contempo inquietante dei luoghi di lavoro e delle mansioni assegnate a bambini e ragazzi durante la prima fase della Rivoluzione Industriale britannica. Questi rapporti ufficiali consentono di ricostruire non solo le condizioni materiali dei siti produttivi, ma anche la complessa organizzazione delle attività minorili, che vedeva i più piccoli, «i cui corpi meglio si adattavano a spazi angusti»⁴⁷²,

⁴⁷⁰ A partire dagli anni Ottanta del Settecento si tentò ripetutamente di regolamentare l'impiego dei minori come spazzacamini mediante l'adozione di una serie di *Chimney Sweepers Acts*. Il primo provvedimento, risalente al 1788, fissò l'età minima a otto anni e introdusse l'obbligo di bagni settimanali per i bambini (*Chimney Sweepers Act*, 28 Geo. 3. c. 48, 25 giugno 1788, Parliament of Great Britain); quello del 1834 innalzò l'età minima a quattordici anni e pose un limite al numero di apprendisti che ciascun maestro spazzacamino poteva assumere (*Chimney Sweepers Act*, 4 & 5 Will. 4. c. 35, 25 luglio 1834, Parliament of the United Kingdom). Il *Chimney Sweepers and Chimneys Regulation Act* del 1840 portò invece l'età minima per gli apprendisti a sedici anni (3 & 4 Vict. c. 85, 7 agosto 1840, Parliament of the United Kingdom). A questi interventi seguirono ulteriori misure di regolazione, tra cui il *Chimney Sweepers Regulation Act* del 1864 (27 & 28 Vict. c. 37) e il *Chimney Sweepers Act* del 1875 (38 & 39 Vict. c. 70), che segnarono un ulteriore rafforzamento, almeno sul piano formale, della tutela dei minori.

⁴⁷¹ *Reports of Commissioners on the Employment of Children in Mines and Manufactories*, London, Her Majesty's Stationery Office, 1842.

⁴⁷² Thomas Casadei, *Diritto a non lavorare (e a non essere oggetto di sfruttamento)*, in Marina Lalatta Costerbosa (a cura di), *Diritti M. Cura, formazione, comprensione, infanzia*, Quaderni di dianova, vol. 4, Modena, Mucchi, 2024, pp. 141-151: p. 141.

impiegati in quasi tutte le fasi dei processi estrattivi e industriali, spesso in ruoli gravosi e pericolosi. Da questa prospettiva, i *Reports* possono essere letti anche come documenti di una biopolitica nascente: nel corpo infantile, ridotto a ingranaggio produttivo, si riflette la stessa logica di assoggettamento che Marx aveva individuato come nucleo dell'alienazione moderna.

Un esempio significativo per comprendere l'organizzazione del lavoro minerario e il ruolo dei giovani operai in esso coinvolti è offerto dal sistema di miniere carbonifere del Galles meridionale. Secondo il *Report* ufficiale sull'impiego di bambini e ragazzi nelle miniere di carbone e nelle fonderie del Galles meridionale condotto da Robert Hugh Franks⁴⁷³, le attività lavorative nel distretto di Merthyr Tydfil e nelle miniere di Monmouthshire, Glamorganshire e Pembrokeshire si caratterizzavano per specifiche tipologie di mansioni, articolate in funzione dell'età, del genere e delle condizioni geologiche dei siti. La documentazione disponibile permette di ricostruire con precisione la natura dei compiti affidati ai minori, mostrando come le loro mansioni fossero parte integrante dell'organizzazione produttiva e venissero modellate in base alle specifiche esigenze economiche e tecnologiche di ciascun impianto minerario⁴⁷⁴.

Per offrire una visione d'insieme dei ruoli più diffusi e delle pratiche che definivano il lavoro infantile in miniera, verranno ora analizzate alcune delle principali tipologie di mansioni:

1. *Colliers*: a questo gruppo appartenevano i minatori direttamente coinvolti nell'estrazione del carbone. Bambini e adolescenti, insieme agli adulti, si calavano all'interno di gallerie anguste e soffocanti e, armati di piccone e pala, estraevano il carbone dalle pareti compatte della miniera. Il lavoro richiedeva uno sforzo fisico estenuante, fatto di movimenti ripetuti e meccanici in ambienti scarsamente illuminati da lampade a olio e saturi di polvere. Ogni colpo sollevava una nube nera che penetrava nei polmoni, rendendo l'aria faticosamente respirabile, mentre il ritmo incessante degli attrezzi scandiva giornate senza tregua. Per questi giovani operai l'estrazione non rappresentava soltanto una prova di resistenza, ma un compito gravato da una responsabilità sproporzionata: la quantità di carbone estratto

⁴⁷³ Robert Hugh Franks, *Report on the Employment of Children and Young Persons in the Collieries, Iron-Works, &c, South Wales and on the State, Condition and Treatment of such Children and Young Persons*, Children's Employment Commission, 1842.

⁴⁷⁴ L'elenco completo citato da Franks comprendeva: *Colliers, Hauliers, Air-door boys, Carters, Pembrokeshire, Windlass-women, Pitching veins, Iron works, Limestone-breakers, Puddlers, Pullers-up, Catcher, Hooker-on, Pilers, Straighteners, roughers, iron-fillers, water carriers, Tip-girls, Tin works, Pickle and scale boys, Cold-rollers, Grease-boy, Listers, Rubbers, Gate-boy, Plate-openers, Copper works*.

determinava infatti l'andamento complessivo della produzione, e dunque la loro stessa sopravvivenza economica (Figura 7).

Stando alla ricostruzione condotta da John C. Cobden nel suo *The white slaves of England*,

By the evidence collected under the commission, it is proved that there are coal-mines at present at work in which some passages are so small, that even the youngest children cannot move along them without crawling on their hands and feet, in which constrained position they drag the loaded carriages after them ; and yet, as it is impossible by any outlay compatible with a profitable return, to render such coal-mines fit for human beings to work in, they never will be placed in such a condition, and, consequently, they never can be worked without this child slavery!⁴⁷⁵

Quando le gallerie raggiungevano un'altezza di almeno sei piedi, gli spazi sotterranei non solo consentivano lo svolgimento agevole delle operazioni generali della miniera, ma permettevano anche che il carbone venisse trasportato direttamente dai cavalli più robusti dai luoghi di estrazione fino alla base del pozzo. Se le gallerie principali si riducevano a quattro piedi e mezzo, allora il trasporto era affidato a pony o asini, più adatti a muoversi in quei cunicoli ristretti. Ma quando le vie scendevano al di sotto dei quattro piedi, il compito di trascinare i carichi ricadeva unicamente sui bambini. In numerose miniere, tuttavia, le gallerie principali non superavano i ventiquattro o trenta pollici di altezza: in simili condizioni persino i più piccoli erano costretti a lavorare piegati, strisciando o in posizione contorta per trascinare i pesanti carichi di carbone. Quando poi l'inclinazione degli strati costringeva a svolgere gran parte del lavoro su ripidi piani inclinati, i giovani operai non solo venivano spinti fino allo stremo delle forze, ma si trovavano anche esposti a un rischio costante di incidenti gravi, precipitando con i loro carichi da un livello all'altro. A rendere la situazione ancora più disumana, molte miniere soffrivano di una cronica assenza di drenaggio e di ventilazione adeguata, fattori che trasformavano l'aria sotterranea in un ambiente soffocante e malsano, condannando i minatori a contrarre malattie spesso mortali.

In generale, stando al «report of the Parliamentary commission, about one-third of the persons employed in the coal-mines were under eighteen years of age, and much more than one-third of this number were under thirteen years of age»⁴⁷⁶.

⁴⁷⁵ John C. Cobden, *The White Slaves of England*, Auburn (New York), Miller Orton & Mulligan, 1854, p. 30.

⁴⁷⁶ *Ibidem*, p. 31.

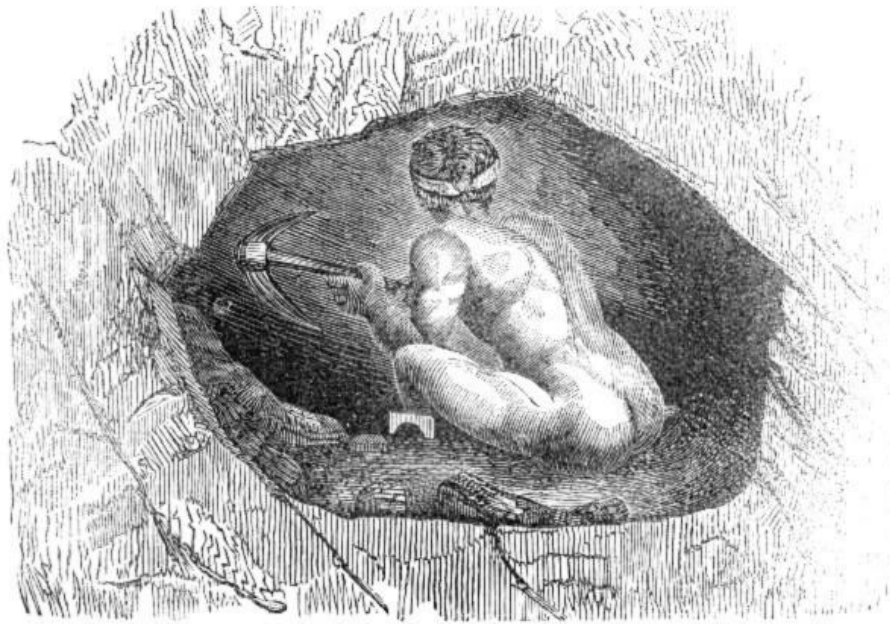


Figura 7. *Coal getter at work*, in John C. Cobden, *The White Slaves of England*, Auburn (New York), Derby and Miller, 1853, p. 28.

2. *Hauliers*: il compito degli addetti al trasporto consisteva nel guidare «the horse and tram, or carriage» dalla parete di estrazione, dove i minatori scavavano il carbone, fino all'imbocco del livello. A loro spettava anche la cura quotidiana dell'animale: nutrirlo durante la giornata e ricondurlo alla stalla la sera. Questo lavoro richiedeva grande agilità e prontezza di riflessi, poiché i cunicoli erano angusti e bassi. Non di rado il carrello doveva essere fermato bruscamente e l'addetto, nel buio quasi totale, era costretto a gettarsi tra la rotaia e la parete del tunnel, infilare con destrezza un rametto tra i raggi della ruota e tornare immediatamente al suo posto: un gesto rapido e preciso, che tuttavia non sempre lo metteva al riparo dal rischio di rimanere schiacciato. Gli *hauliers* avevano generalmente tra i quattordici e i diciassette anni, e la loro stessa corporatura risultava determinante rispetto all'altezza e alla larghezza delle gallerie. Rispetto ad altri gruppi della popolazione mineraria, godevano spesso di condizioni di salute migliori, probabilmente perché trascorrevano più tempo all'aperto.

3. *Trappers* o *Air-door boys*: nella maggior parte dei casi, gli addetti alle porte di ventilazione erano bambini di età compresa tra i cinque e gli undici anni. La loro funzione era cruciale, poiché dalle manovre di apertura e chiusura delle porte dipendeva il mantenimento di un

flusso d'aria sufficiente a prevenire l'accumulo di gas e a rendere respirabile l'ambiente sotterraneo. Nonostante l'apparente semplicità del compito, le condizioni in cui questi bambini trascorrevano le giornate risultavano particolarmente dure. Seduti o rannicchiati accanto alla porta, restavano per ore nell'oscurità quasi totale, con la sola luce di una candela. Esposti al freddo, all'umidità e spesso alla fame, erano costretti all'immobilità in un silenzio opprimente e malsano. Il salario che percepivano oscillava tra i sei e gli otto *pence* al giorno, una somma che difficilmente poteva giustificare il sacrificio imposto. La loro presenza nelle miniere rivelava in modo emblematico la condizione di sfruttamento minorile: l'età infantile veniva piegata a un compito monotono e alienante, la cui finalità era essenziale per il sistema produttivo ma devastante per la crescita fisica e psicologica.

Come riporta Cobden, il primo impiego dei bambini nelle miniere era generalmente quello di aprire e chiudere le porte di ventilazione, dalla cui corretta esecuzione dipendeva la sicurezza dell'intera miniera; questi piccoli operai erano chiamati "*trappers*". Il dottor Mitchell, «a distinguished Englishman»⁴⁷⁷, offre un quadro molto interessante del modo in cui trascorrevano i loro primi giorni:

The little trapper, of eight years of age, lies quiet in bed. It is now between two and three in the morning, and his mother shakes him and desires him to rise, and tells him that his father has an hour ago gone off to the pit. He turns on his side, rubs his eyes, and gets up, and comes to the blazing fire and puts on his clothes. His coffee, such as it is, stands by the side of the fire, and bread is laid down for him. The fortnight is now well advanced, the money all spent, and butter, bacon, and other luxurious accompaniments of bread, are not to be had at breakfast till next pay-day supply the means. He then fills his tin bottle with coffee and takes a lump of bread, sets out for the pit, into which he goes down in the cage, and walking along the horseway for upward of a mile, he reaches the barrow-way, over which the young men and boys push the trams with the tubs on rails to the flats, where the barrow-way and horse-way meet, and where the tubs are transferred to rolleys or carriages drawn by horses. He knows his place of work. It is inside one of the doors called trap-doors, which is in the barrow-way, for the purpose of forcing the stream of air which passes in its long, many-miled course from the down-shaft to the up-shaft of the pit; but which door must be opened whenever men or boys, with or without carriages, may wish to pass through. [...] He sits solitary by himself, and has no one to talk to him; for in the pit the

⁴⁷⁷ *Ibidem* p. 36.

whole of the people, men and boys, are as busy as if they were in a sea-fight. He, however, sees now and then the putters urging forward their trams through his gate, and derives some consolation from the glimmer of the little candle of about 40 to the pound, which is fixed on their trams. For he himself has no light. His hours, except at such times, are passed in total darkness. For the first week of his service in the pit his father had allowed him candles to light one after another, but the expense of three halfpence a day was so extravagant expenditure out of tenpence, the boy's daily wages, that his father, of course, withdrew the allowance the second week, all except one or two candles in the morning, and the week after the allowance was altogether taken away ; and now, except a neighbour kinder than his father now and then drop him a candle as he passes, the boy has no light of his own⁴⁷⁸.

4. *Carters*: i carrettieri operavano nei cunicoli più stretti delle miniere di carbone, dove le dimensioni ridotte delle gallerie impedivano l'utilizzo di cavalli o di altri mezzi di traino. Il loro compito consisteva nel trascinare manualmente i carrelli o gli *skips* carichi di carbone dai luoghi di estrazione fino alle gallerie principali. Per svolgere questa mansione indossavano una cintura di cuoio stretta intorno al corpo, alla quale era fissata una catena che, passata tra le gambe, si collegava direttamente al carrello. In questa posizione, i *carters* si muovevano strisciando lungo il terreno, trascinando con la sola forza delle braccia e del busto carichi pesanti e ingombranti, come mostrato nelle illustrazioni dell'epoca. Il lavoro, oltre a risultare estremamente faticoso, esponeva i bambini a un continuo logoramento fisico: la postura innaturale e il contatto diretto con il suolo umido e accidentato producevano ferite, abrasioni e danni permanenti alla colonna vertebrale. L'immagine del giovane carrettiere incatenato al carrello e costretto a muoversi carponi in cunicoli angusti divenne una delle rappresentazioni più eloquenti e drammatiche dello sfruttamento minorile nelle miniere ottocentesche:

⁴⁷⁸ *Ibidem*, pp. 36-37.

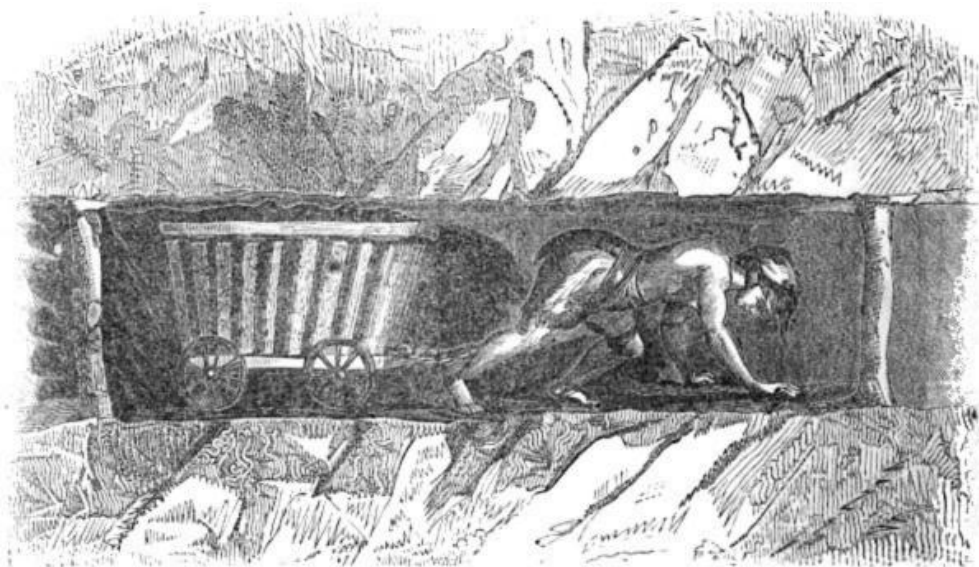


Figura 8. *Girl with coal cart in thin seam*, in John C. Cobden, *The White Slaves of England*, Auburn (New York), Derby and Miller, 1853, p. 45.



Figura 9. *Hurrier and thruster*, in John C. Cobden, *The White Slaves of England*, Auburn (New York), Derby and Miller, 1853, p. 38.

L'insieme delle testimonianze e delle descrizioni coeve porta inevitabilmente a definire l'esperienza infantile nelle fabbriche come una forma di vera e propria schiavitù industriale. Non si trattava soltanto di sfruttamento economico, ma di un sistema che logorava corpo e anima: interminabili ore di lavoro, violenze fisiche ricorrenti, ambienti malsani e privi di qualsiasi stimolo vitale. La minaccia costante della fame annullava poi ogni possibilità di scelta. Per i bambini, la fabbrica era un destino obbligato, un vincolo che li legava a una sopravvivenza senza speranza. Non a caso, Cobden parla senza mezzi termini di una «slavery which destroys human beings, body and soul»⁴⁷⁹ e l'idea stessa che questo sistema potesse prosperare in un Paese che si presentava come faro della civiltà cristiana e della moralità suscitava decisamente sgomento: «That such a system should be tolerated in a land where a Christian church is a part of the government, is indeed remarkable—proving how greatly men are disinclined to practise what they profess»⁴⁸⁰. Qui si riflette l'ipocrisia della società vittoriana, capace di condannare la schiavitù transatlantica mentre ignorava, o addirittura giustificava, la condizione servile dei propri bambini.

Frances Trollope, nel romanzo *The life and adventures of Michael Armstrong. The factory boy*, rappresenta la fabbrica come un vero e proprio inferno terreno:

The party entered the building, whence — as all know who have done the like — every sight, every sound, every scent that kind nature has fitted to the organs of her children, so as to render the mere unfettered use of them a delight, are banished for ever and for ever. The ceaseless whirring of a million hissing wheels seizes on the tortured ear; and while threatening to destroy the delicate sense, seems bent on proving first, with a sort of mocking mercy, of how much suffering it can be the cause. The scents that reek around, from oil, tainted water, and human filth, with that last worst nausea arising from the hot refuse of atmospheric air, left by some hundred pairs of labouring lungs, render the act of breathing a process of difficulty, disgust, and pain. All this is terrible. But what the eye brings home to the heart of those who look round upon the horrid earthly hell, is enough to make it all forgotten ; for who can think of villanous smells, or heed the suffering of the ear-racking sounds, while they look upon hundreds of helpless children, divested of every trace of health, of joyousness, and even of youth. Assuredly there is no exaggeration in this; for except only in their diminutive size, these suffering infants have no trace of it. Lean and

⁴⁷⁹ *Ibidem*, p. 161.

⁴⁸⁰ *Ibidem*.

distorted limbs, sallow and sunken cheeks, dim hollow eyes, that speak unrest and most unnatural carefulness, give to each tiny, trembling, unelastic form, a look of hideous premature old age⁴⁸¹.

Queste immagini non sono meri artifici letterari, ma riflettono un'esperienza storica ben documentata. I resoconti parlamentari e le autobiografie di operai confermano infatti come le fabbriche non fossero soltanto spazi di produzione, ma dispositivi disciplinari che trasformavano l'infanzia in forza-lavoro docile e sfruttabile. L'unico tratto che distingueva effettivamente i bambini era la loro fisicità più minuta, per il resto essi erano in tutto e per tutto equiparati agli adulti, già privati in partenza della loro giovinezza.

La definizione di "schiavitù industriale" non è dunque una metafora eccessiva, ma un riconoscimento realistico della portata del fenomeno. I bambini non erano solo lavoratori, ma parte integrante della macchina produttiva, strumenti economici privati di diritti, tempo e salute. L'infanzia, nella modernità industriale britannica, fu letteralmente dissolta all'interno della fabbrica, trasformata in un'appendice fragile e sacrificabile in nome del progresso tecnico.

Le centinaia di migliaia di bambini impiegati nei diversi settori manifatturieri provenivano quasi esclusivamente dalle famiglie più indigenti. Essi erano affidati alla parrocchia e potevano essere separati dai genitori, dati in apprendistato a qualsiasi tipo di padrone e trattati, di fatto, come schiavi. Le testimonianze raccolte documentano episodi di estrema brutalità che, secondo quanto osservato dai commissari, rappresentavano pratiche diffuse e sistematiche:

When she was a child, too little to put on her ain claithes, the overlooker used to beat her till she screamed again. Gets many a good beating and swearing. They are all very ill-used. The overseer carries a strap. Has been licked four or five times. The boys are often severely strapped; the girls sometimes get a clout. The mothers often complain of this. Has seen the boys have black and blue marks after strapping. Three weeks ago the overseer struck him in the eye with his clenched fist, so as to force him to be absent two days. Another overseer used to beat him with his fist, striking him so that his arm was black and blue. Has often seen the workers beat cruelly. Has seen the girls strapped; but the boys were beat so that they fell to the floor in the course of the beating with a rope with four tails, called a cat. Has seen the boys black and blue, crying for mercy⁴⁸².

⁴⁸¹ Frances Milton Trollope, *The life and adventures of Michael Armstrong. The Factory Boy*, London, Henry Colburn, 1844, pp. 79-80.

⁴⁸² Cobden, *The White Slaves of England*, p. 118.

The other night a little girl came home cruelly beaten; wished to go before a magistrate, but was advised not. That man is always strapping the children. The boys are badly used. They are whipped with a strap till they cry out and shed tears; has seen the managers kick and strike them. Has suffered much from the slubbers' ill treatment. It is the practice of the slubbers to go out and amuse themselves for an hour or so, and then make up their work in the same time, which is a great fatigue to the piecers, keeping them 'on the run' for an hour and a half together, besides kicking and beating them for doing it badly, when they were so much tired. The slubbers are all brutes to the children; they get intoxicated, and then kick them about; they are all alike. Never complained to the master; did once to his mother, and she gave him a halfpenny not to mind it, to go back to work like a good boy. Sometimes he used to be surly, and would not go, and then she always had that tale about the halfpenny; sometimes he got the halfpenny, and sometimes not⁴⁸³.

Drawers are entirely under the control of the weavers, said a master; they must obey their employer; if they do not they are sometimes beat and sometimes discharged. I chastise them occasionally with alight whip; do not allow it by my workmen; sometimes they are punished with a fool's-cap, sometimes with a cane, but not severely⁴⁸⁴.

Questi esempi di crudeltà sistematica e quotidiana nel trattamento dei bambini superano di gran lunga qualsiasi testimonianza proveniente da altri paesi. Se un sorvegliante americano, ad esempio, avesse frustato a morte uno schiavo, un coro di sdegno si sarebbe levato da parte degli stessi *ladies* e *lords* inglesi, sempre pronti a condannare la barbarie altrui. Eppure, nelle fabbriche della Gran Bretagna, bambini indifesi venivano non solo percossi e maltrattati, ma esposti quotidianamente al rischio di ferite mortali inflitte dagli stessi sorveglianti:

John Gibb, eleven years old, solemnly sworn, deposes, 'that he lms been about three years a piecer in one of the spinningrooms; that the heat and confinement makes his feet satr, and makes him sick and have headaches, and he often has a stitch in his side; that he is now much paler than he used to be; that ho receives 4s. 6d. a week, which he gives to his mother; that he is very desirous of short hours, that he might go to school more than he can do at present; that the spinners often lick him, when he is in fault, with taws of leather'⁴⁸⁵.

⁴⁸³ *Ibidem*, pp. 118-119.

⁴⁸⁴ *Ibidem*, p. 120.

⁴⁸⁵ *Ibidem*, p. 124.

Isabella Stewart, twenty-two years old, solemnly sworn, deposes, ‘that she has been four years at this mill, and several years at other mills; that she is very hoarse, and subject to cough, and her feet and ankles swell in the evening; that she is very anxious for short hours—thirteen hours are real lang hours—but she has nothing else to find fault with; that Alexander Simpson straps the young workers, and even gives her, or any of the workers, if they are too late, a lick with the strap across the shoulders; that he has done this within a week or two; that he sometimes gives such a strap as to hurt her, but it is only when he is in a passion’. Deposes that ‘she cannot write. In the long hours they canna get time to write nor to do nae thing’⁴⁸⁶.

Le condizioni degli apprendisti e delle apprendiste nelle officine britanniche non erano di certo migliori. In base al *Second Report of the Commissioners*⁴⁸⁷, era assai diffuso il sistema degradante dell’apprendistato involontario, che in molti casi avveniva anche senza il consenso dei genitori ed era basato esclusivamente sulle regole dei rigidi – se non crudeli – guardiani dei ricoveri per indigenti:

That in some trades, those especially requiring skilled workmen, these apprentices are bound by legal indentures, usually at the age of fourteen, and for a term of seven years, the age being rarely younger, and the period of servitude very seldom longer; but by far the greater number are bound *without any prescribed legal forms*, and in almost all these cases they are required to serve their masters, *at whatever age they may commence their apprenticeship, until they attain the age of twenty-one*, in some instances in employments in which there is nothing deserving the name of skill to be acquired, and in other instances in employments in which they are taught to make only one particular part of the article manufactured: *so that at the end of their servitude they are altogether unable to make any one article of their trade in a complete state*. That a large proportion of these apprentices consist of orphans, or are the children of widows, or belong to the very poorest families, and frequently are apprenticed by boards of guardians.

That in these districts it is common for parents to borrow money of the employers, and to stipulate, by express agreement, to repay it from their children's wages; a practice which prevails likewise in Birmingham and Warrington: in most other places no evidence was discovered of its existence⁴⁸⁸.

⁴⁸⁶ *Ibidem*, p. 126.

⁴⁸⁷ Children’s Employment Commission, *Second Report of the Commissioners on Trades and Manufactures together with an index to the second report and the appendices*, 1842.

⁴⁸⁸ Cobden, *The White Slaves of England*, p. 170.

L'analisi condotta sul lavoro minorile in diversi settori produttivi dell'Inghilterra e della Scozia vittoriana evidenzia condizioni di estrema durezza e pericolo, che colpivano bambini e giovani adolescenti in modo sistematico.

Nella produzione di chiodi in Scozia, ad esempio, i bambini presentavano segni evidenti di malnutrizione e rachitismo, vestiti con abiti logori e inadeguati, costretti a lavorare in condizioni tali che la rapidità e la quantità del lavoro prodotto metteva a rischio la possibilità stessa di procurarsi del cibo. Analogamente, nell'industria della ceramica, i giovani addetti ai "*mould-runners*" svolgevano mansioni ripetitive e fisicamente gravose, trasportando stampi e oggetti ancora umidi verso le aree di essiccazione, liberando i manufatti e ripetendo il ciclo per l'intera giornata. Questi bambini erano costretti a sollevare e manipolare grandi quantità di argilla, attività che li teneva costantemente in movimento e li esponeva a debolezza fisica, pallore e cattiva salute generale.

Nell'industria del vetro, poi, le testimonianze raccolte dai commissari parlamentari rivelano condizioni di lavoro estremamente pesanti e pericolose. I giovani apprendisti lavoravano per ore prolungate, spesso scandite da orari irregolari e compromessi dall'esposizione diretta e continuativa a forni incandescenti. I commissari sottolineavano che tali pratiche non solo compromettevano la crescita e la salute dei minori, ma generavano anche uno stato di esaurimento fisico e mentale, superiore a quello dei lavoratori adulti.

Le giovani ragazze impiegate nel settore della sartoria, «as has long been known»⁴⁸⁹, erano spesso afflitte da una duplice forma di abuso, che comprendeva sia uno sfruttamento orario disumano che maltrattamenti di varia natura. John Dalrymple, assistente chirurgo dell'Ospedale Oftalmico di Londra, documenta il caso di un'orfana apprendista che era abituata a lavorare fino a diciotto ore al giorno, consumando i pasti in pochi minuti e sviluppando gravi problemi di salute; solo la minaccia di interventi legali riuscì a interrompere la condizione di sfruttamento a cui era sottoposta dai suoi datori di lavoro:

A delicate and beautiful young woman, an orphan, applied at the hospital for very defective vision, and her symptoms were precisely as just described. Upon inquiry it was ascertained that she had been apprenticed to a milliner, and was in her last year of indentureship. Her working hours were eighteen in the day, occasionally even more; her meals were snatched with scarcely

⁴⁸⁹ *Ibidem*, p. 176.

an interval of a few minutes from work, and her general health was evidently assuming a tendency to consumption. An appeal was made, by my directions, to her mistress for relaxation; but the reply was that, in the last year of her apprenticeship, her labours had become valuable, and that her mistress was entitled to them as a recompense for teaching. Subsequently a threat of appeal to the Lord Mayor, and a belief that a continuation of the occupation would soon render the apprentice incapable of labour, induced the mistress to cancel the indentures, and the victim was saved⁴⁹⁰.

Un caso ancora più drammatico, riportato da Frederick Tyrrell, riguardava una ragazza di diciassette anni che perse completamente la vista a causa dell'eccessivo lavoro dedicato alla produzione di abiti da lutto, sottoposta a restrizioni di movimento e privazioni estreme per lunghi periodi:

A fair and delicate girl, about seventeen years of age, was brought to witness in consequence of total loss of vision. She had experienced the train of symptoms which have been detailed, to the fullest extent. On examination, both eyes were found disorganized, and recovery therefore was hopeless. She had been an apprentice as a dress-maker at the west end of the town; and some time before her vision became affected, her general health had been materially deranged from too close confinement and excessive work. The immediate cause of the disease in the eyes was excessive and continued application to making mourning. She stated that she had been compelled to remain without changing her dress for nine days and nights consecutively; that during this period she had been permitted only occasionally to rest on a mattress placed on the floor, for an hour or two at a time; and that her meals were placed at her side, cut up, so that as little time as possible should be spent in their consumption. Witness regrets that he did not, in this and a few other cases nearly as flagrant and distressing, induce the sufferers to appeal to a jury for compensation⁴⁹¹.

Come osservano i commissari, l'elevato tasso di malattie e danni fisici nel settore della sartoria era generalmente aggravato dall'atteggiamento punitivo e disumano di alcuni datori di lavoro. L'incapacità o la riluttanza delle giovani a segnalare malesseri – per timore di essere licenziate o punite – contribuiva ulteriormente al peggioramento delle loro condizioni di salute, trasformando molte patologie in problemi cronici o addirittura irreversibili.

Emblematico, in questo senso, è un noto episodio riportato da Marx:

⁴⁹⁰ *Ibidem*, pp. 176-177.

⁴⁹¹ *Ibidem*, p. 177.

Durante le ultime settimane del giugno 1863 tutti i quotidiani londinesi riportarono un pezzo con l'insegna «*sensational*»: *Death from simple overwork* (Morte da semplice sovraccarico di lavoro). Si trattava della morte della crestaia Mary Anne Walkley, di venti anni, occupata in un rispettabilissimo laboratorio di corte sfruttata da una signora dal riposante nome di Elisa. Si tornò a riscoprire la vecchia storia, tante volte raccontata, che queste ragazze lavorano in media sedici ore e mezzo, ma durante la stagione anche spesso per trent'ore di seguito, mentre la loro «forza-lavoro» che viene a mancare vien tenuta in moto con eventuali somministrazioni di Sherry, di vino di Porto o di caffè. Ed era proprio il culmine della stagione. Si trattava di far venir fuori belli e pronti in un batter d'occhio, i magnifici vestiti di gala di nobili *ladies* per il ballo in onore della principessa di Galles, da poco importata. Mary Anne Walkley aveva lavorato ventisei ore e mezza senza interruzione, assieme ad altre sessanta ragazze, trenta per stanza, in una stanza che appena poteva contenere un terzo della necessaria cubatura d'aria, mentre le notti dormivano due a due in un letto, in uno dei buchi soffocanti ottenuti stipando varie pareti di legno in una sola stanza da letto. E questo era uno dei migliori laboratori di mode di Londra. [...] Il medico, signor Keys, chiamato troppo tardi al letto della moribonda, depose davanti al «*Coroner's jury*» con queste secche parole: «Mary Anne Walkley è morta di lunghe ore lavorative in laboratorio sovraffollato e in dormitorio troppo stretto e mal ventilato». Per dare al medico una lezione di buone maniere, il *Coroner's jury*, dichiarò invece: «la deceduta è morta di apoplessia, ma c'è ragione di temere che la sua morte sia stata *affrettata* da sovraccarico di lavoro in laboratorio sovraffollato ecc.»⁴⁹².

Anche la stampa satirica del tempo mette in luce la dimensione materiale e morale della miseria operaia e artigiana. Un articolo del 1849 pubblicato da *Punch*, *Beware of Cheap Tailors*, accompagnato da due vignette di John Leech⁴⁹³, denuncia le condizioni disumane in cui vivevano e lavoravano i giovani sarti e le giovani sarte. L'inchiesta rivolge una critica diretta ai clienti più abbienti: il loro desiderio di abiti a basso costo alimentava la sofferenza dei lavoratori, costretti a salari miseri, giornate interminabili e condizioni di vita e abitative degradanti. Già a metà Ottocento, dunque, emergeva una riflessione critica sul legame tra economia dei prezzi e vulnerabilità dei corpi operai, evidenziando come il risparmio dei consumatori non fosse neutro, ma strettamente connesso alla salute, alla dignità e alla sopravvivenza dei lavoratori.

⁴⁹² Marx, *Il capitale*, pp. 289-290.

⁴⁹³ John Leech, *Pin money – Needle money*, in «Punch», vol. XVII, 1849.

III.3.2 Condizioni fisiche

Si macellavano fanciulli interi per averne solo le dita delicate, come nella Russia meridionale si macella il bestiame ovino e bovino solo per averne la pelle e il sego.

Karl Marx, *Il capitale*

Per valutare le condizioni fisiche della popolazione lavoratrice, sia adulta che infantile, è utile considerare le testimonianze mediche e ispettive raccolte nei rapporti ufficiali, che restituiscono un quadro complesso e drammatico della salute dei lavoratori durante l'espansione industriale. Come emerge da numerose inchieste, tra cui *The Manufacturing Population of England* di Peter Gaskell pubblicata nel 1883⁴⁹⁴, le trasformazioni tecnologiche connesse all'uso della macchina a vapore e alla crescente concentrazione del lavoro nelle fabbriche e nelle miniere produssero un deterioramento diffuso delle condizioni fisiche e morali delle classi lavoratrici.

Gaskell osservava come la combinazione di lavoro prolungato, ambienti malsani e alimentazione insufficiente generasse un indebolimento sistematico dell'organismo, accentuato nel caso dei bambini, la cui costituzione non era ancora matura per resistere alla fatica industriale. Il medico inglese sottolineava che l'atmosfera satura di fumi, l'umidità persistente e l'assenza di ventilazione nelle fabbriche contribuivano a una diffusa predisposizione a malattie respiratorie, tubercolosi e deformazioni muscolo-scheletriche. Le sue osservazioni si inseriscono nel più ampio *corpus* di testimonianze che documentano la correlazione diretta tra organizzazione produttiva e indebolimento corporeo della forza lavoro.

Le testimonianze mediche relative ai lavoratori delle miniere restituiscono uno dei quadri più preoccupanti di deterioramento fisico dell'intero sistema produttivo ottocentesco. L'ambiente sotterraneo, segnato da aria satura di gas nocivi, umidità costante e temperature estreme, esercitava un'azione corrosiva e lenta sull'organismo, compromettendo in particolare gli apparati respiratorio e muscolo-scheletrico. Le patologie più diffuse riguardavano gli organi respiratori – portando a malattie come asma, bronchiti croniche e tubercolosi – esiti diretti della

⁴⁹⁴ Peter Gaskell, *The Manufacturing Population of England: Its Moral, Social, and Physical Conditions, and the Changes Which Have Arisen from the Use of Steam Machinery; With an Examination of Infant Labour*, London, Baldwin and Cradock, 1833.

respirazione di aria “*foul*”, ossia aria viziata e priva di ossigeno, miscelata a polveri carboniose e vapori irritanti.

Stando alle numerose inchieste della Commissione del 1842, tali malattie colpivano in modo precoce i lavoratori, determinando un’aspettativa di vita straordinariamente bassa. Come riporta Franks nel suo *Report* del 1842, il chirurgo James Bowen stimava una vita media di circa quarant’anni: in una popolazione di oltre mille individui non si contavano, infatti, che più di sei minatori sessantenni⁴⁹⁵. Il reverendo Richard Buckby confermava lo stesso dato, sostenendo che solo una minima parte dei lavoratori raggiungeva o superava i sessant’anni⁴⁹⁶. L’esposizione prolungata alla combinazione di aria impura, umidità e mancanza di luce solare incideva non soltanto sulla funzionalità respiratoria, ma sull’intero metabolismo, rallentando la crescita e indebolendo la circolazione. I bambini, introdotti precocemente nel lavoro sotterraneo, costituivano, in particolare, la fascia più vulnerabile. Le osservazioni mediche concordano nel riconoscere che

The employment of children in the mines at a very early age tends to produce disease by exposing a constitution not matured to foul air but other causes contribute to this effect. Such children are very much exposed to wet and cold, especially during winter and the rainy season. They are moreover deprived of solar light which is as necessary to the proper development of animals as vegetables.

E ancora:

Most undoubtedly the employment of the very young persons under ground will have a tendency, per se, to engender disease by deteriorating the powers of the system and so shorten the duration of life⁴⁹⁷.

Si trattava dunque di un deterioramento progressivo e sistemico: la mancanza di luce solare impediva la sintesi di sostanze indispensabili all’ossificazione e al metabolismo del calcio; il

⁴⁹⁵ «The average life of a collier is about 40. They rarely attain 45 years of age and in the entire population of Begelly and East Williamson, being 1163, forming, strictly speaking a mining population, there are not six colliers of 60 years of age» (Franks, *Report on the Employment of Children and Young Persons in the Collieries, Iron-Works, &c, South Wales and on the State*, p. 18).

⁴⁹⁶ «The foul air of the mines seriously affects the lungs of children and young persons employed therein and shortens the term of life. In a population of 100 there are not six colliers 60 years of age» (*Ibidem*).

⁴⁹⁷ *Ibidem*, p. 19.

freddo continuo riduceva la circolazione periferica e favoriva stati infiammatori cronici; la respirazione in ambienti saturi di anidride carbonica e polveri minava la funzione polmonare e, di riflesso, l'ossigenazione del sangue.

Le conseguenze erano osservabili anche a livello estetico e somatico: Jonathan Isaacs notava infatti che «the children of miners, who are sent to work, do not grow as they ought to do. They get pale in their looks, are weak in their limbs and any one can distinguish a collier's child from the children of other working people»⁴⁹⁸. Le parole di Isaacs sottolineano la costruzione visibile di un corpo minerario, riconoscibile non solo per le posture e le proporzioni alterate, ma per la colorazione cerea della pelle, segno di una circolazione impoverita e di un'anemia cronica. A queste osservazioni si aggiungono quelle di Richard Andrews, che denuncia l'assurdità di un sistema produttivo capace di impiegare bambini «even in petticoats» e di mantenerli sottoterra «half starved»⁴⁹⁹, privi di pasti regolari e di ogni forma di istruzione.

L'immagine che emerge è quella di una doppia privazione, biologica e simbolica da un lato, materiale e educativa dall'altro:

It is not unfrequent for colliers here to take them (the children) down even in petticoats to claim a tram. Taking children down so young has had a bad influence on their health. In the first place they are half starved below, as they never get their meals like other people and they never grow like other children and as to the instruction, it is quite out of the question⁵⁰⁰.

Le ore di lavoro, spesso comprese tra le nove e le dodici giornaliere, aggravavano ulteriormente il logoramento fisico. William Jones riportava: «children are taken down so early, and the poor things kept for nine or ten hours scarcely able to keep their blood in circulation»⁵⁰¹. L'osservazione, benché empirica, coglie un dato fisiologico reale: la lunga immobilità, l'esposizione al freddo e l'assenza di attività motoria adeguata portavano a un indebolimento della circolazione e a una progressiva perdita di tono muscolare.

L'impatto di queste condizioni non può essere separato dal contesto sociale che le produce. Come notava Gaskell, l'impiego infantile nelle manifatture e nelle miniere «is not to be looked upon as an evil, till the present moral and domestic habits of the population are completely re-

⁴⁹⁸ *Ibidem.*

⁴⁹⁹ *Ibidem.*

⁵⁰⁰ *Ibidem.*

⁵⁰¹ *Ibidem.*

organised. So long as home education is not found for them, and they are left to live as savages, they are to some extent better situated when enuacd in light labour, and the labour generally is light which falls to their share»⁵⁰². In assenza di un sistema educativo e familiare in grado di sostituirsi alla fabbrica, l'alternativa – ovvero il non lavoro – significava spesso soffrire la fame e vivere una vita allo sbaraglio, “*as savages*”.

Tuttavia, lo stesso Gaskell riconosceva che la durata del lavoro imposto era «too long»⁵⁰³ e che i padroni «would do well not to wait for legislation»⁵⁰⁴, ma ridurre volontariamente l'orario dei bambini a otto o dieci ore giornaliere. La sua analisi, a metà tra pragmatismo industriale e paternalismo filantropico, rivela una contraddizione tipica dell'epoca: l'accettazione del lavoro minorile come necessità sociale, unita alla consapevolezza dei suoi effetti distruttivi sul corpo e sulla mente dei più giovani.

Oltre all'ambiente minerario, altrettanto compromesse apparivano le condizioni fisiche dei bambini impiegati nelle manifatture tessili, dove la natura stessa del lavoro industriale, la lunga durata dei turni e le caratteristiche ambientali degli spazi produttivi concorrevano a determinare un deterioramento organico generalizzato. Le osservazioni di Gaskell mostrano con chiarezza come il corpo infantile, in via di formazione, risultasse fisiologicamente inadatto alle esigenze della fabbrica. Il medico notava che, mentre un organismo cresciuto in condizioni sane poteva contare su un sistema muscolare e osseo pienamente sviluppato – «in a great measure ossified»⁵⁰⁵, capace cioè di sostenere il proprio peso e resistere alle sollecitazioni – il corpo del bambino cresciuto negli ambienti urbani e poi inserito nel lavoro industriale era «flaccid»⁵⁰⁶, caratterizzato da una struttura ossea ancora «cartilaginous»⁵⁰⁷, incompleta, e da un sistema muscolare debole e poco reattivo.

In tali condizioni, la permanenza per ore in posizione verticale e immobile determinava un progressivo cedimento della colonna vertebrale e delle ossa lunghe, deformazioni toraciche e incurvature permanenti. Come scrive il medico, «the vertical position it is compelled to retain influences its direction; the spinal column bends beneath the weight of the head, bulges out laterally, or is dragged forward by the weight of the parts composing the chest»⁵⁰⁸. La pressione

⁵⁰² Gaskell, *The Manufacturing Population of England*, cap. VII *Infant Labour*, p. 209.

⁵⁰³ *Ibidem*, p. 210.

⁵⁰⁴ Franks, *Report on the Employment of Children and Young Persons in the Collieries, Iron-Works, &c, South Wales and on the State*, p. 19.

⁵⁰⁵ Gaskell, *The Manufacturing Population of England*, p. 202.

⁵⁰⁶ *Ibidem*.

⁵⁰⁷ *Ibidem*.

⁵⁰⁸ *Ibidem*.

esercitata dal busto e la resistenza opposta dagli arti inferiori producevano un progressivo schiacciamento del bacino, una riduzione della capacità toracica e una curvatura degli arti inferiori, segni tipici del rachitismo.

Tali fenomeni, osservava Gaskell, si manifestavano soprattutto nei bambini la cui ossificazione era stata ritardata dalle condizioni di crescita urbana, da una nutrizione insufficiente e dalla mancanza di esposizione alla luce solare. In loro, il lavoro industriale agiva come fattore di accelerazione del deterioramento corporeo: «These effects are necessarily produced only in instances where ossification has been retarded; and it has been shewn how the conditions of the child born and bred up in large towns tend to this state»⁵⁰⁹. Il sistema fabbrica, quindi, non si limitava a sfruttare la debolezza preesistente del corpo infantile, ma la riproduceva sistematicamente, trasformando il bambino in un dispositivo biologico ottimizzato per la ripetizione meccanica e la resistenza passiva.

Sebbene riconoscesse che il lavoro nelle fabbriche non fosse, di per sé, «actively pernicious»⁵¹⁰ se regolato da condizioni igieniche adeguate, egli ammetteva che la temperatura elevata, la ventilazione imperfetta e la durata eccessiva del lavoro agivano come cause determinanti di squilibrio fisiologico. L'atmosfera satura di polveri e vapori oleosi, la mancanza di aria fresca e la concentrazione di anidride carbonica nelle sale di filatura generavano un'alterazione progressiva delle funzioni respiratorie e circolatorie: «That portion of the atmosphere which is essential to life is rapidly absorbed, and a gas evolved fatal to animal existence»⁵¹¹. L'inalazione di aria impoverita d'ossigeno – osservava – non produceva sempre effetti immediati, ma «lowers the powers of life, and depresses the action of the heart»⁵¹², favorendo un indebolimento cronico e una maggiore suscettibilità alle malattie.

Gaskell notava inoltre che, nelle fabbriche meglio organizzate, i sistemi di ventilazione e pulizia avevano attenuato alcune delle condizioni più nocive dei decenni precedenti, quando le prime generazioni di apprendisti parrocchiali erano state esposte agli ambienti più insalubri. Tuttavia, rimaneva inalterata la durata eccessiva del lavoro, riconosciuta dallo stesso autore come la causa principale del logoramento organico: «The continuance of the labour for so many hours, is the one great physical agent for keeping up and increasing the inconveniences resulting from depraved nutrition»⁵¹³. Il prolungato sforzo fisico e mentale, combinato alla carenza di

⁵⁰⁹ *Ibidem*, p. 203.

⁵¹⁰ *Ibidem*, p. 205.

⁵¹¹ *Ibidem*.

⁵¹² *Ibidem*.

⁵¹³ *Ibidem*, p. 206.

nutrimento e all'assenza di esercizio rigenerativo, impediva il recupero delle energie vitali, compromettendo lo sviluppo dell'apparato digerente e del sistema linfatico e rendendo il corpo infantile vulnerabile a una molteplicità di affezioni croniche – «scrofula in all its protean forms, diseased joints, enlarged glands»⁵¹⁴.

L'ispezione di oltre duemila bambini confermava empiricamente tali effetti: «The children were stunted, pale, flesh soft and flabby; many with limbs bent, in most the arch of the foot flattened; several pigeon-chested, and with curvatures in the spinal column»⁵¹⁵. Le deformazioni fisiche si accompagnavano a un pallore diffuso e a una muscolatura atonica, segni di un metabolismo impoverito e di una condizione di deperimento progressivo.

Le conseguenze risultavano particolarmente gravi per bambine e ragazze adolescenti, il cui sviluppo scheletrico e pelvico veniva compromesso in modo spesso irreversibile, rendendo un eventuale parto futuro estremamente doloroso o addirittura rischioso per la loro vita:

The arch of the pelvis becomes contracted or made irregular in its outline; — the spinal column, when curvatures take place low down, encroaches on its dimensions, or forms such project as effectually to block it up. To the natural difficulties and pains of parturition are thus superadded obstacles, not unfrequently fatal to the child, and in all cases exceedingly perilous to the mother, leading to the annual sacrifice of many, and an amount of human misery not conible by any one, but those whose avocations have led them to witness degrees of torture, which humanity shudders to contemplate»⁵¹⁶.

Come emerge dal quadro tracciato da Gaskell e da altre inchieste del periodo, le condizioni fisiche della popolazione lavoratrice non rappresentavano soltanto un problema sanitario, ma un sintomo di una più ampia disgregazione del corpo sociale. L'erosione della salute, la deformazione dei corpi infantili e la riduzione della vita media diventano, agli occhi dei medici e dei riformatori, il segno visibile di un deficit morale e civile, di una popolazione che necessita di essere “rieducata”.

In questo senso, la malattia del corpo si traduce in una malattia dell'anima: la degradazione fisica è letta come effetto e insieme come causa della “decadenza morale” del popolo. Tale equivalenza fra salute fisica e virtù morale costituisce uno degli assi ideologici del discorso

⁵¹⁴ *Ibidem*, p. 207.

⁵¹⁵ *Ibidem*, p. 208.

⁵¹⁶ *Ibidem*, pp. 208-209.

riformatore vittoriano. La povertà e la fatica non sono interpretate come conseguenze strutturali dell'industrializzazione, bensì come indizi di intemperanza, ignoranza e mancanza di autodisciplina. È così che la medicina sociale e la filantropia si saldano in una nuova etica produttiva, fondata sull'idea che la rigenerazione del corpo operaio debba passare per la sua moralizzazione.

Come osserva Norbert Elias, il processo di civilizzazione comporta la progressiva interiorizzazione del controllo, in cui la costrizione esterna si trasforma in norma interiore e la disciplina fisica diventa morale. Nelle classi lavoratrici questo meccanismo si manifesta in una pedagogia della colpa e dell'obbedienza, che induce i poveri a percepire la propria sofferenza come destino inevitabile. Foucault avrebbe poi descritto questa logica come parte di un più ampio dispositivo di normalizzazione, in cui fabbrica, scuola e istituzione religiosa operano come spazi di produzione del soggetto, dove la formazione morale coincide con la fabbricazione di corpi docili e utili. La moralità in questo contesto non è un valore universale, ma una tecnologia del potere volta a regolare la condotta, il tempo, i gesti e persino le emozioni, mentre la cura dei corpi malati dei poveri si accompagna alla sorveglianza e al disciplinamento.

In questo quadro, la pedagogia nera trova nella rivoluzione industriale il proprio laboratorio politico, perché la violenza fisica del lavoro e quella simbolica della morale convergono nella funzione di assoggettamento. L'infanzia, privata di luce, gioco e istruzione, viene costruita come soggetto da redimere attraverso il lavoro, dove il dolore corporeo diventa strumento educativo e la sopportazione della fatica una virtù.

III.3.3 Condizioni morali

Come ricorda Franks, «the moral condition of the rising generation of a particular people can be estimated only by the number and excellence of their institutions for secular and religious instruction and the extent to which those institutions are made available for the education of the young, ascertained by an examination of the children themselves»⁵¹⁷. L'educazione, dunque, come si è più volte ricordato, non rappresenta soltanto un mezzo di trasmissione del sapere, ma anche un potente dispositivo di organizzazione del corpo sociale attraverso cui si plasmano valori, abitudini e comportamenti. La qualità delle istituzioni scolastiche, laiche o religiose, diventa così un indicatore decisivo dello sviluppo etico e civile di una società.

⁵¹⁷ Franks, *Report on the Employment of Children and Young Persons in the Collieries, Iron-Works, &c, South Wales and on the State*, p. 21.

Tuttavia, un'analisi puramente quantitativa, basata cioè sul numero delle scuole o sulla loro distribuzione nel territorio, non è sufficiente. Per capire al meglio lo stato delle cose, occorre interrogarsi sulle modalità concrete di funzionamento delle istituzioni educative, sui principi che ne orientavano l'azione e sul tipo di soggettività che miravano a produrre. L'accesso all'istruzione rappresenta, in questo senso, una misura cruciale della possibilità effettiva per bambini e adolescenti di esercitare il proprio diritto alla formazione, intesa come crescita dell'autonomia, del senso critico e della responsabilità morale.

Indagare la condizione morale di una generazione significa dunque analizzare il rapporto tra istituzioni educative, esercizio del potere e produzione della soggettività, interrogandosi su quanto la scuola contribuisca realmente alla formazione di individui liberi e consapevoli, o piuttosto alla riproduzione di gerarchie e disuguaglianze. Il diritto all'istruzione impone, perciò, non solo il riconoscimento normativo di tale diritto, ma anche la rimozione degli «ostacoli strutturali – anzitutto la miseria e le guerre – che ne rendono impossibile il godimento, a riprova [...] della dimensione di interdipendenza dei diritti umani»⁵¹⁸.

Nel contesto britannico ottocentesco, e in particolare nei distretti minerari e industriali analizzati da Franks, la scuola costituiva un campo di tensione tra modelli contrapposti di civilizzazione. Da un lato, vi si esprimeva l'etica protestante del lavoro, fondata sul sacrificio e sull'autocontrollo, erede del disciplinamento puritano; dall'altro, emergevano le esigenze di una società industriale in rapida espansione, che richiedeva una forza lavoro alfabetizzata e numericamente competente, ma docile e conforme all'ordine produttivo. L'istruzione oscillava così tra promessa di progresso tecnico ed economico e strumento di regolazione sociale, assumendo il duplice ruolo di veicolo di emancipazione e di riproduzione delle gerarchie.

È proprio in questa cornice che si inseriscono le riflessioni del già citato Gaskell, medico e osservatore delle condizioni industriali del tempo, il quale nel suo *The Manufacturing Population of England*, oltre che descrivere le condizioni fisiche dei lavoratori, sottolineava come la degradazione morale della classe più povera, in particolare quella dei minori, non derivasse soltanto dall'ambiente di miniera o di fabbrica, ma anche da una più profonda disorganizzazione domestica e sociale. Scriveva infatti: «The employment of children in manufactories is not to be looked upon as an evil, till the present moral and domestic habits of

⁵¹⁸ Isabel Fanlo Cortés, *Il diritto all'istruzione di bambine, bambini e adolescenti. Spunti introduttivi*, in Marina Lalatta Costerbosa (a cura di), *Diritti M. Cura, formazione, comprensione, infanzia*, Quaderni di dianioia, vol. 4, Modena, Mucchi, 2024, pp. 45-58: p. 56.

the population are completely re-organised»⁵¹⁹. Gaskell rovescia così la prospettiva dominante: il male non risiede tanto nel lavoro infantile in sé, quanto nella “*moral disorder*” delle famiglie operaie. Finché la casa resta luogo di miseria e abbandono, la fabbrica può apparire, paradossalmente, come uno spazio di ordine e disciplina.

In questa visione, il lavoro non è soltanto mezzo di sostentamento, ma strumento di civilizzazione morale: «They are to some extent better situated when engaged in light labour; and the labour generally is light which falls to their share»⁵²⁰. Tale giudizio, intriso di paternalismo filantropico, riflette la convinzione – diffusa tra i riformatori e gli industriali – che il lavoro regolare costituisse una forma di educazione all’obbedienza, di addestramento alla disciplina e alla temperanza. La fabbrica diviene, così, una sorta di “scuola morale” che sottrae il bambino alla barbarie domestica per introdurlo al ritmo produttivo della civiltà industriale.

Al contempo, il medico manifesta una certa diffidenza verso l’intervento legislativo, ritenendo che i padroni dovessero regolarsi spontaneamente, «not to wait for legislation on the subject, but to dismiss their junior hands after eight or ten hours’ labour»⁵²¹. La moralità, in questa prospettiva, non è una questione di giustizia pubblica, ma di virtù privata: essa si fonda sull’autoregolazione del padrone e sull’obbedienza del lavoratore, secondo la logica tipica del moralismo liberale, che depoliticizza le condizioni materiali per spostare la colpa sul comportamento individuale. La “riforma morale” invocata da Gaskell passa dunque per una pedagogia della docilità, in cui la disciplina esterna si interiorizza come senso del dovere.

La sua analisi rivela la genealogia di un paradigma che, come mostreranno successivamente Rutschky e Miller, costituisce uno dei cardini della pedagogia nera: la trasformazione della violenza sociale in responsabilità morale e la trasfigurazione del dominio in virtù. Nonostante ciò, il medico riconosce gli effetti alienanti del lavoro monotono, osservando che «the exclusive attention which is required to one particular employment may, in some degree, limit and confine the general capacity for acquiring diversified knowledge»⁵²².

L’educazione industriale del corpo e della mente comporta quindi un effetto collaterale: la riduzione della curiosità e della capacità critica, l’assuefazione alla ripetizione, la perdita della facoltà di giudizio autonomo. In termini foucaultiani, il corpo disciplinato diviene anche corpo “normalizzato”, contenuto nei limiti del sapere utile alla produzione.

⁵¹⁹ Gaskell, *The Manufacturing Population of England*, p. 209.

⁵²⁰ *Ibidem*.

⁵²¹ *Ibidem*, p. 210.

⁵²² *Ibidem*, p. 212.

Nei distretti minerari e industriali del Glamorganshire e del Pembrokeshire, le scuole destinate ai figli dei lavoratori risultavano insufficienti, sia per numero che per qualità. Le fonti ufficiali mostrano come le strutture educative fossero largamente inadeguate a soddisfare i bisogni della popolazione. Anche laddove le scuole esistevano, la scarsa consapevolezza dei benefici dell'istruzione limitava fortemente la partecipazione. A Gelligan, ad esempio, le quattro scuole attive sul territorio accoglievano tra i quaranta e gli ottanta bambini su una popolazione di circa 1.500 abitanti; a Bedwellty, con oltre 22.000 abitanti e numerose strutture educative, la frequenza rimaneva modesta.

Analoghe difficoltà si riscontravano a Cadoxton-juxta-Neath e ad Aberavon, dove il reverendo Rees lamentava: «there are many means of education [says that gentleman] in this neighbourhood, *is the children and their parents were but anxious to make use of them*»⁵²³. Mr. John Jones, agente della Rock Colliery di Bedwellty, aggiungeva: «there is not one small school in the populous village of Blackwood (population 1500) with an average attendance of 10 to 20. I do not think it would be of much use even establishing a free school here, for the people, I fear, would scarcely think it worth while to send their children there»⁵²⁴.

Queste testimonianze mostrano in modo molto chiaro e uniforme come l'accesso all'istruzione non dipendesse soltanto dalla disponibilità materiale di scuole e da una corretta organizzazione, ma anche da un complesso intreccio di fattori culturali, economici e morali. Il lavoro precoce sottraeva tempo e forze all'apprendimento, mentre l'istruzione era percepita come lusso inutile in una quotidianità segnata dall'urgenza della sopravvivenza. L'ignoranza, lontana dall'essere un effetto collaterale non desiderato, diveniva così un meccanismo deliberato di dominio, volto a perpetuare una condizione di subordinazione materiale, educativa e morale.

Le indagini condotte su bambini e adolescenti rivelavano gravi carenze di istruzione, in particolare tra le bambine, spesso escluse da qualunque formazione o inquadramento professionale che potesse risultare utile nella vita adulta. La natura e la durata del lavoro minerario costringevano le famiglie a condizioni di vita degradanti, favorendo un'indifferenza precoce verso l'igiene personale, il decoro e le regole di convivenza fondamentali per mantenere un tono morale minimo, tanto valorizzato dai modelli borghesi dell'epoca. Gli adulti,

⁵²³ Franks, *Report on the Employment of Children and Young Persons in the Collieries, Iron-Works, &c, South Wales and on the State*, p. 21.

⁵²⁴ *Ibidem*.

segnala Stevenson, erano spesso inclini alla violenza e all'alcolismo: l'intemperanza emergeva come principale causa di miseria, fonte di abusi familiari e trascuratezza educativa.

L'esclusione di donne e minori dal lavoro sotterraneo, sperimentata nelle miniere di Dalkeith, Rosewell e Arniston, produsse effetti immediati positivi: miglioramento delle condizioni di vita, regolarità del reddito familiare e possibilità, per le figlie dei minatori, di accedere a occupazioni domestiche ritenute socialmente rispettabili. Le testimonianze dei direttori minerari concordano nel sottolineare che il progresso morale e intellettuale dei bambini non poteva realizzarsi senza una riforma sociale complessiva e un intervento legislativo volto a impedire il lavoro precoce.

L'analisi di Gaskell si inserisce pienamente in questa tensione tra filantropia e dominio, evidenziando la complessità dei processi di tutela e controllo della giovinezza nel contesto vittoriano. Se, da un lato, egli auspicava un miglioramento delle condizioni morali attraverso l'educazione e la moderazione, dall'altro giustificava la funzione disciplinante del lavoro stesso: è, questa, la logica della *moral economy*⁵²⁵ vittoriana, segnata dalla volontà di prevenire il vizio attraverso la fatica e di moralizzare attraverso la subordinazione.

La mancanza di istruzione, e la conseguente sostanziale ignoranza, rappresentava un fenomeno endemico. Mr. Kirkhouse, sovrintendente delle miniere di Cyfarthyn, osservava: «few of the young people have received the most ordinary education, one-fourth probably of the 400 may read or know their letters, certainly not more and that they have acquired at Sunday Schools»⁵²⁶. Thomas Howell, supervisore della *Graig Colliery*, segnalava poi che «the children are shamefully ignorant in the neighbourhood of Merthyr»⁵²⁷, mentre Richard Andrews della *Lancyach Colliery* di Gelligaer, notava: «At this work, half the men can read Welsh but very few can read English, which keeps them all dark, but the wives and daughters are excessively

⁵²⁵ Il concetto di *moral economy*, elaborato da Thompson in un celebre saggio all'inizio degli anni Settanta del Novecento, designa un insieme di norme consuetudinarie e aspettative etiche che regolano i rapporti economici al di là della logica del profitto. L'autore mostra come le classi popolari inglesi del XVIII secolo concepissero l'economia non come un sistema di scambio impersonale, ma come una rete di obblighi morali fondata su nozioni di giustizia, reciprocità e sussistenza. Tuttavia, nell'Inghilterra industriale ottocentesca questo principio viene rovesciato: la *moral economy* si trasforma da etica comunitaria di protezione a ideologia disciplinante. Nei testi di riformatori del tempo come Peter Gaskell, la moralità del lavoro diviene un mezzo per legittimare la subordinazione delle classi lavoratrici e per convertire la povertà in colpa morale. La fatica, l'obbedienza e la temperanza assumono il valore di virtù civili, mentre la miseria e l'ignoranza sono lette come segni di depravazione individuale. Cfr. Edward Palmer Thompson, *The Moral Economy of the English Crowd in the Eighteenth Century*, in «Past & Present», vol. 50 (1971), pp. 76-136.

⁵²⁶ Franks, *Report on the Employment of Children and Young Persons in the Collieries, Iron-Works, &c, South Wales and on the State*, p. 21.

⁵²⁷ *Ibidem*, p. 22.

ignorant»⁵²⁸. Simili osservazioni provengono anche da Mr. Paul, responsabile della *Chain Cable Works*: «The minds of the young people are totally uninformed, which makes them difficult to be treated with, and the females are equally ignorant»⁵²⁹.

Testimonianze simili si ripetono ovunque: Mr. John Jeremiah, amministratore della *Battery Hatch Colliery* nella parrocchia di Mynyodduslwyn, nota come «colliers in this part take children down earlier than formerly and the consequence is that few read either Welsh or English»⁵³⁰; Mr. Samuel Jones, cassiere della *Waterloo Colliery* nella stessa parrocchia, evidenzia che

the want of regular employment causes total neglect of education to the children, and I should be certainly within bounds by stating that not one grown male or female in 50 can read, and the farm servants in this part are as ignorant as the miners. Masons and carpenters who get regular employment send their children to school, but the younger classes are in a lamentable state of ignorance⁵³¹.

Ulteriori testimonianze confermano la pervasività del fenomeno: «the unequal demand for labour had a pernicious influence on the education of the rising generation, and the parents themselves are very ill-informed. I should say that not one third can read»⁵³²; «I consider the rising more ignorant than the present generation»⁵³³; «I should not say one third of the adults can read»⁵³⁴. Tutte le osservazioni sino a qui riportate convergono nel delineare un quadro di regressione culturale: il lavoro infantile e la precarietà occupazionale ostacolavano di fatto l'alfabetizzazione, mentre l'assenza di prospettive sociali alimentava un senso di fatalismo collettivo. L'ignoranza si configurava così non solo come mancanza di conoscenze, ma come perdita di coscienza morale e civica, una forma di impotenza simbolica che negava ai bambini la possibilità di concepirsi come soggetti autonomi dotati di spirito critico.

Nonostante alcuni tentativi filantropici⁵³⁵, le indagini dirette su bambini e ragazzi confermavano che la maggior parte di loro possedeva solo rudimentali nozioni di lettura e

⁵²⁸ *Ibidem*.

⁵²⁹ *Ibidem*.

⁵³⁰ *Ibidem*.

⁵³¹ *Ibidem*.

⁵³² Mr. Morgan Thomas, responsabile delle miniere di Panllwyn e Gelly-dage, *ibidem*.

⁵³³ Mr. Wm. James, agente della *Woodfield Colliery*, *ibidem*.

⁵³⁴ Mr. David Hill, cassiere della *Lansamlet Colliery*, *ibidem*.

⁵³⁵ La scuola fondata da Sir Thomas Phillips a Bedwellty, quella progettata da Anthony Hill presso i *Plymouth Works* di Merthyr Tydvil, e l'ampia scuola costruita da Lewellyn ad Aberdulais testimoniano il desiderio, a quel

scrittura; le scuole serali erano scarsamente frequentate e le *Sunday Schools*, più orientate alla catechesi che alla formazione intellettuale, risultavano in gran parte inefficaci.

A proposito del dilagante stato di ignoranza diffuso tra la classe lavoratrice inglese, Marx osserva:

L'atrofia morale che deriva dallo sfruttamento capitalistico del lavoro delle donne e dei fanciulli è stata esposta in maniera così esauriente da F. Engels nella sua *Situazione della classe operaia in Inghilterra* e da altri scrittori che qui basta farne menzione. Ma la desolazione intellettuale, prodotta artificialmente con la trasformazione di uomini immaturi in semplici macchine per la fabbricazione di plusvalore, da tenersi ben distinta da quella ignoranza naturale e spontanea che tiene a maggesi senza corromperne la capacità di sviluppo, cioè la stessa fecondità naturale, ha finito per costringere perfino il parlamento inglese a fare dell'istruzione elementare condizione obbligatoria per legge del consumo «produttivo» di fanciulli al di sotto dei quattordici anni di età, per tutte le industrie soggette alla legge sulle fabbriche⁵³⁶.

Un ulteriore aspetto cruciale, sottolineato da diversi testimoni tra cui William Thompson, Anthony Hill, P. Kirkhouse, e J.C. Wolrige, riguarda la conoscenza della lingua inglese, considerata un requisito essenziale per il progresso civile e sociale del popolo gallese. Pur mantenendo un forte attaccamento alla lingua nazionale, l'inglese costituiva la lingua ufficiale, quella della legge e degli affari, e la sua padronanza divenne pertanto condizione imprescindibile per la cittadinanza e la partecipazione alla vita pubblica. In questo modo la questione linguistica si intrecciò strettamente con la pedagogia del potere, poiché l'imposizione dell'insegnamento dell'inglese comportava, spesso in modo esplicito, la subordinazione del popolo gallese a un ordine politico e culturale dominante.

Accanto all'istruzione, l'attività religiosa esercitava un'influenza morale altrettanto incisiva. La presenza capillare di cappelle sul territorio, la frequente partecipazione ai culti e il rigido controllo dei comportamenti – come l'astinenza imposta dai *Welsh Calvinistic Methodists* – evidenziano il ruolo della religione nel modellare la disciplina individuale, agendo come complemento al disciplinamento industriale, regolando le condotte quotidiane e conducendo all'interiorizzazione di un senso di colpa che rafforzava l'adesione all'ordine sociale.

tempo piuttosto diffuso tra la borghesia inglese, di coniugare interesse economico e paternalismo morale, indicando la volontà di riformare i costumi popolari attraverso l'istruzione, intesa in questo senso come strumento di ordine e moralizzazione più che di emancipazione.

⁵³⁶ Marx, *Il Capitale*, p. 443.

Se, da un lato, la disciplina industriale, l'istruzione limitata e la moralizzazione religiosa modellavano le vite dei bambini e delle bambine imponendo comportamenti conformi all'ordine sociale e limitando le opportunità di emancipazione, dall'altro, esistevano forme di organizzazione comunitaria capaci di offrire sostegno materiale e morale.

Le *friendly societies* (società di mutuo soccorso), si configuravano come piccoli laboratori di etica collettiva, opponendosi almeno parzialmente all'individualismo competitivo imposto dall'industria. Diffuse tra tutte le classi lavoratrici, queste associazioni – a cui aderivano minatori, fusari, calzolai, carpentieri, muratori e altri artigiani, nonché membri dei *Druid*, degli *Odd-Fellows* e degli *Ivorites* – avevano lo scopo di fornire fondi di soccorso in caso di malattia, disoccupazione o spese funerarie e di promuovere virtù civiche condivise. In molte località, la partecipazione femminile era garantita da organizzazioni dedicate, come *The Lady Ivor Society* o *The Society of Women*, evidenziando la capacità delle comunità di costruire reti di solidarietà in grado di mitigare, almeno parzialmente, le disuguaglianze imposte dall'ordine industriale.

Di contro, la proliferazione di taverne e case da gioco suscitava preoccupazione morale. Come osservava William Brown della *Whiterock Copper Works*, «the great increase of beer-shops and public-houses has tended more to demoralise the children and workmen than can possibly be conceived»⁵³⁷. Jabez Thomas della Maesmawr Colliery aggiungeva: «there are always more people at the public-houses than at chapel. Public-houses are not sufficiently looked after. There are too many of them»⁵³⁸. L'ubriachezza, come già numerosi autori tra cui Engels avevano rilevato⁵³⁹, divenne al tempo stesso forma di evasione e pretesto per nuove strategie di controllo morale. Così, l'esperienza dei minori e degli adulti nella società industriale si configurava come un terreno di tensione tra imposizione normativa e iniziative comunitarie di solidarietà, in cui la cultura del lavoro, l'educazione, la religione e le associazioni mutualistiche si intrecciavano in un complesso sistema di vincoli, opportunità e resistenze.

Anche le condizioni abitative influivano profondamente sul tono morale della popolazione lavoratrice. Le case dei minatori, spesso costruite su terreni scoscesi e privi di drenaggio, risultavano insalubri e soggette a frequenti inondazioni. Come osservava Thomas Felton di Blackwood:

⁵³⁷ *Ibidem*, p. 24.

⁵³⁸ *Ibidem*.

⁵³⁹ Cfr. Engels, *La situazione della classe operaia in Inghilterra*; Harrison, *Drink and the Victorians*; Burn, *The Age of Equipoise*.

The houses occupied by the collier population in this neighbourhood are generally built on sloping grounds where one habitation is above another and very rarely drained. Although it must be obvious from the side-land situation, that drains are much required. There are places occupied by the poorer part of the population that require to be drained and as there is no public means of carrying off filth, &c. from these places it must influence fever during different periods of the year. The interior of the cottages is small, comprising generally two rooms on the floor, one of them used as a bedroom. The rooms above are used as bedrooms and there is usually a pantry or scullery in the cottage. This district is particularly hilly and the houses are for the most part scattered. Some are built on elevated spots while others are near the river where fog and damp exists to a much greater degree in which places low and continued fevers, which frequently end in typhus, exist in a much greater degree than in more airy situations⁵⁴⁰.

Analogamente, R.P. Leyson di Neath segnalava la frequenza di «rheumatic affections with inflammatory attacks of various kinds, where the drainage is imperfect, are of frequent occurrence»⁵⁴¹. Le testimonianze delineano un quadro di profonda arretratezza morale ed educativa dove l'ignoranza non era percepita tanto come un problema, ma piuttosto come un destino naturale. L'apatia, unita alla mancanza di strutture efficaci, produceva una condizione di minorità sociale che impediva ogni reale possibilità di emancipazione.

La generazione emergente, pur immersa nella modernità industriale, restava esclusa dai benefici morali e civili del progresso. In questo contesto, l'istruzione, al pari della religione, non si limitava a favorire l'elevazione individuale, ma funzionava come una tecnologia di governo. L'etica protestante del lavoro e il paternalismo industriale convergevano nella formazione di una soggettività docile, in cui la virtù si identificava con l'obbedienza e la moralità con la capacità di sopportare la fatica. Scuola e fabbrica si configurano così come i due poli di un'unica pedagogia del corpo e dell'anima: la prima addestra alla norma, la seconda alla necessità. Nel complesso, l'infanzia operaia può essere interpretata come il laboratorio di un nuovo regime morale, in cui disciplina, controllo e sorveglianza si intrecciano con l'ideale di virtù, e l'assoggettamento viene giustificato come forma di educazione. In questo quadro, la condizione dei bambini e dei lavoratori più poveri non si limitava a essere oggetto di regolazione sociale, ma implicava una sistematica negazione della loro autonomia e dignità.

⁵⁴⁰ Franks, *Report on the Employment of Children and Young Persons in the Collieries, Iron-Works, &c, South Wales and on the State*, p. 25.

⁵⁴¹ *Ibidem*.

A illustrare con estrema chiarezza le conseguenze di tale sistema è Engels, che descrive due sole alternative possibili per chi vive sotto il giogo della classe dominante:

Così gli operai vengono trascurati e respinti dalla classe dominante, non solo fisicamente e intellettualmente, ma anche moralmente. L'unica attenzione che viene loro prestata è data dalla legge, che li ghermisce non appena fanno un torto alla borghesia; come per gli animali irragionevoli, uno solo è il mezzo di educazione che usa nei loro confronti: la frusta, la violenza brutale che non persuade, che solo intimorisce. Non c'è quindi da meravigliarsi se gli operai, trattati come bestie, divengono veramente tali o riescono a conservare coscienza e il sentimento della propria umanità soltanto mediante l'odio più ardente, mediante una perpetua rivolta interna contro la borghesia dominante. Essi sono uomini soltanto fino a che provano ira contro la classe dominante; diventano bestie non appena si adattano pazientemente al loro giogo, cercando soltanto di rendersi piacevole la vita sotto di questo, senza voler spezzare il giogo stesso⁵⁴².

⁵⁴² Engels, *La situazione della classe operaia in Inghilterra*, pp. 165-166.

Capitolo IV. La negazione del bambino nell’Inghilterra vittoriana. Abusi, silenzi e interventi istituzionali

Il quarto e ultimo capitolo del presente lavoro di ricerca si propone di analizzare le forme più radicali e strutturali della negazione dell’infanzia nell’Inghilterra vittoriana, soffermandosi sugli abusi, sui silenzi che ne hanno consentito la riproduzione e sulle modalità attraverso cui Stato e istituzioni sono intervenuti, spesso non tanto per sradicare la violenza, quanto più per ricondurla entro assetti governabili. Se nei capitoli precedenti è stata ricostruita la progressiva erosione della soggettività infantile attraverso dispositivi educativi, disciplinari ed economici, in questa sede l’attenzione si concentra sui contesti in cui la negazione assume una forma estrema, incidendo direttamente sul corpo di bambini e bambine e sulla possibilità stessa che la loro esperienza trovasse riconoscimento e ascolto.

Particolare rilievo è attribuito alla questione degli abusi sessuali sui minori, non solo come fenomeno occultato, ma come realtà interpretata, razionalizzata e rielaborata mediante categorie morali, scientifiche e giuridiche che finiscono frequentemente per attribuire la colpa alla vittima. In questo contesto si costruisce la figura discorsiva del cosiddetto “bambino erotico”, ambivalente, generata e plasmata dallo sguardo adulto, attraverso cui la violenza viene ridefinita nei termini della presunta precocità, seduttività o devianza del minore. Lo slittamento di attenzione dalla condotta dell’adulto alla supposta corresponsabilità del bambino non solo altera la qualificazione morale e giuridica dell’abuso, ma ne attenua la gravità, presentandolo come episodio ambiguo anziché come vera e propria violazione. La rappresentazione agisce così come dispositivo di neutralizzazione, legittimando il silenzio, la minimizzazione del danno e la persistente inerzia delle istituzioni.

L’analisi si concentra poi sul ruolo dello Stato e delle organizzazioni filantropiche, investiti del compito di intervenire in nome della protezione dell’infanzia, ma spesso guidati da logiche di controllo, moralizzazione e normalizzazione sociale. Le pratiche assistenziali e i dispositivi di tutela, invece di riconoscere i bambini come soggetti titolari di diritti, tendono a inscrivere in nuove griglie di sorveglianza e regolazione, rivolte in particolare alle classi popolari e ai comportamenti considerati devianti. In questo senso, la protezione dell’infanzia si configura come uno spazio strutturalmente ambivalente, dove l’impulso umanitario si intreccia con strategie disciplinari che, pur dichiarando di voler contrastare la violenza, finiscono per ridefinirla e ricondurla entro un ordine sociale percepito come legittimo.

Infine, l'esame dell'intervento istituzionale permette di mettere in luce come il diritto, al pari della medicina, della pedagogia e della morale pubblica, non si limiti a registrare la realtà dell'infanzia, ma contribuisca a costruirne attivamente i confini di normalità e devianza, producendo al contempo esclusioni, stigmatizzazioni e nuove forme di invisibilità. L'azione statale, lungi dal rappresentare una cesura rispetto alla violenza, tende piuttosto a riarticolargli entro un quadro normativo che la rende gestibile e compatibile con l'ordine sociale. In questo processo, la voce e l'esperienza dei bambini restano subordinate, quando non completamente neutralizzate, rispetto alle esigenze di stabilità, controllo e rispettabilità della società adulta.

IV.1 Abusi sessuali e costruzione sociale del “bambino erotico”

Compiere un’analisi sul fenomeno degli abusi sessuali sui minori nell’Inghilterra vittoriana richiede di superare ogni lettura riduzionista che li interpreti come episodi isolati o frutto di devianze individuali. Al contrario, tali abusi vanno interpretati come elementi costitutivi di un sistema sociale e culturale articolato, in cui famiglie, scuole, istituzioni religiose e carcerarie, insieme alle pratiche medico-scientifiche emergenti, partecipavano attivamente alla disciplina e alla costruzione della soggettività infantile.

Come si è più volte messo in luce, ma è sempre bene ribadirlo, bambine e bambini non erano al tempo concepiti come soggetti autonomi, ma piuttosto come materia grezza da modellare, correggere e dominare. La violenza sessuale si inseriva pienamente in questa logica, articolata in una complessa rete di norme morali, gerarchie sociali e pratiche istituzionali, volta a garantire il controllo sociale e la riproduzione dei rapporti di potere. In questo contesto, l’infanzia veniva culturalmente rappresentata come una figura intrinsecamente ambivalente: simbolo di innocenza e purezza, ma al contempo oggetto di una fascinazione erotica latente.

L’idealizzazione del bambino non escludeva la proiezione di desideri e ansie adulte; al contrario, li rendeva socialmente legittimi, soprattutto se veicolati attraverso l’arte, la letteratura, i discorsi scientifici e le pratiche pedagogiche. Come osserva Kincaid, la cultura vittoriana negava apertamente la sessualità infantile, ma caricava l’infanzia di significati simbolici, trasformando il bambino in un medium attraverso cui esplorare pulsioni represses, fantasie proibite e tensioni morali. La fascinazione estetica ed emotiva, pur apparentemente innocente, si intrecciava così con strategie culturali di controllo e sorveglianza, configurando un modello in cui protezione, moralizzazione e sfruttamento convivevano costantemente.

Parallelamente, le istituzioni e le leggi contribuivano a rendere concreta questa ambivalenza. Scuole, chiese, orfanotrofi e tribunali tendevano spesso a proteggere la reputazione degli adulti a scapito della sicurezza e della voce dei minori. I silenzi istituzionali e la rigidità gerarchica garantivano impunità agli aggressori e marginalizzazione alle vittime, mentre leggi e procedure giudiziarie limitavano l’efficacia della protezione legale. La testimonianza dei bambini era spesso considerata inaffidabile, subordinata a prove materiali o conferme adulte, e la loro esperienza di violenza veniva interpretata alla luce di categorie morali, religiose o classiste, piuttosto che come danno reale alla persona. In questo modo, il sistema istituzionale legittimava indirettamente la violenza, consolidando una gerarchia sociale in cui il controllo e il potere adulto prevalevano sulla soggettività minorile.

La presente riflessione si propone di analizzare come la costruzione culturale del “bambino erotico” e le pratiche istituzionali caratteristiche dell’Inghilterra vittoriana si intrecciassero, mostrando come la fascinazione estetica, l’idealizzazione dell’infanzia e la sessualizzazione latente non fossero fenomeni separati dagli abusi, ma parte di un medesimo ordine di dominio. Attraverso la letteratura, le arti visive, le testimonianze storiche e le pratiche giudiziarie, si evidenzia come la violenza educativa e la sessualizzazione culturale del bambino costituissero strumenti strutturali di controllo e disciplina.

IV.1.1 La rappresentazione culturale del “bambino erotico”

Nell’immaginario vittoriano inglese, bambini e bambine erano spesso idealizzati come incarnazione di innocenza e purezza, simbolo di un’età lontana dalla corruzione del mondo adulto. Questa idealizzazione, tuttavia, si rivelava intrinsecamente ambivalente: accanto alla sacralizzazione dell’infanzia, convivevano infatti significati erotici latenti, riflettendo le tensioni culturali tra moralità pubblica e desideri privati. Come osserva James Kincaid nel suo saggio *Child-Loving: The Erotic Child and Victorian Culture*⁵⁴³, la società negava apertamente la sessualità infantile, ma l’associazione tra innocenza e purezza rendeva il bambino veicolo di proiezioni di desiderio, spesso mascherate da protezione o cura.

Questo paradosso culturale mette in luce le complesse dinamiche di una società divisa tra repressione e attrazione per l’infanzia. La costruzione del “bambino erotico” non si limitava a rappresentazioni artistiche o letterarie, ma permeava discorsi scientifici, pratiche educative e istituzionali, contribuendo a legittimare forme sottili di controllo, sorveglianza e, in molti casi, vero e proprie molestie e abusi fisici. Così, l’infanzia veniva resa simultaneamente oggetto di protezione e di sfruttamento, e la sessualizzazione culturale del bambino si configurava come uno fra i tanti strumenti ideologici al servizio del potere costituito.

La letteratura e l’arte di quel periodo rivelano chiaramente questa ambivalenza. Opere come *Alice’s Adventures in Wonderland*⁵⁴⁴ e *Through the Looking-Glass*⁵⁴⁵ di Carroll, pur concepite come racconti per bambini, contengono al loro interno elementi che, nel corso del tempo, hanno suscitato un ricco dibattito critico sul rapporto tra innocenza, immaginazione e fascinazione per la giovane protagonista. La struttura stessa dei romanzi, fatta di giochi linguistici, paradossi e

⁵⁴³ James R. Kincaid, *Child-Loving: The Erotic Child and Victorian Culture*, London, Routledge, 1992.

⁵⁴⁴ Lewis Carroll, *Alice’s Adventures Under Ground*, 1864 (Manoscritto), pubblicato l’anno successivo con il titolo *Alice’s Adventures in Wonderland*, London, Macmillan, 1865.

⁵⁴⁵ Lewis Carroll, *Through the Looking-Glass* (1871); trad. it. *Alice attraverso lo specchio*, Milano, Garzanti, 2016.

situazioni surreali, riflette una concezione dell'infanzia come spazio autonomo di sperimentazione e meraviglia, ma, allo stesso tempo, anche come territorio instabile e ambiguo, in cui la crescita, il desiderio e l'autorità adulta si intrecciano costantemente. In questo senso, l'autore rappresenta senza dubbio una figura emblematica per comprendere l'ambivalenza con cui la società vittoriana costruiva e rappresentava l'infanzia.

Come è risaputo, la notorietà di Lewis Carroll, pseudonimo di Charles Lutwidge Dodgsonnon, non deriva soltanto dal suo immaginario letterario, bensì anche dal suo esplicito e costante interesse per il mondo infantile, in particolar modo verso le bambine, documentato dalle numerose fotografie realizzate tra gli anni Cinquanta e Settanta dell'Ottocento. Nel corso della sua attività fotografica, Carroll ritrasse decine di bambine appartenenti soprattutto al suo ambiente sociale e familiare, spesso figlie di amici o di conoscenti; tra esse la più celebre fu senza dubbio la giovanissima Alice Liddell, a cui si legò anche la genesi narrativa di *Alice's Adventures in Wonderland*.

Queste immagini, prevalentemente ambientate in contesti domestici o naturali e caratterizzate da una marcata componente teatrale e compositiva, raffigurano bambine spesso in pose che imitano atteggiamenti adulti o che richiamano personaggi letterari e pittorici. In diversi casi esse indossano costumi o abiti di scena più o meno elaborati – in alcuni casi particolarmente allusivi – che contribuiscono a costruire una rappresentazione sospesa tra innocenza infantile, artificio estetico e messa in scena simbolica. Proprio tale ambivalenza iconografica ha indotto parte della critica contemporanea a individuare in queste immagini una tensione perturbante tra innocenza e desiderio, interpretata retrospettivamente alla luce della sensibilità moderna nei confronti della rappresentazione del corpo infantile.

La produzione fotografica di Carroll ha infatti alimentato, nel corso del Novecento, un intenso dibattito critico. Alcuni studiosi hanno interpretato il suo interesse per la fotografia di bambine e giovani ragazze come indizio di una possibile erotizzazione dell'infanzia, rileggendo tanto le immagini quanto le opere letterarie attraverso categorie interpretative sviluppatesi soprattutto nella seconda metà del XX secolo, quando l'attenzione verso le dinamiche di potere e di sessualizzazione implicite nella rappresentazione dei minori era divenuta particolarmente acuta. Altri studiosi hanno tuttavia invitato a un approccio più prudente e storicamente contestualizzato. Una parte della critica, tra cui Karoline Leach in un lavoro di riconsiderazione

storiografica e culturale⁵⁴⁶, ha sottolineato come molte di queste interpretazioni corrono il rischio di proiettare retrospettivamente sensibilità morali e categorie percettive contemporanee su un contesto culturale profondamente diverso. Nel quadro della cultura vittoriana, infatti, la rappresentazione estetica dell'infanzia – anche nella forma della nudità infantile – poteva essere associata a ideali di purezza, naturalità e bellezza classica, senza necessariamente implicare le connotazioni erotiche che la sensibilità moderna tende ad attribuirvi.

In questa prospettiva, la produzione fotografica dell'autore appare inserita in un più ampio immaginario ottocentesco che costruisce l'infanzia come spazio simbolico di innocenza, spontaneità e autenticità, ma che al tempo stesso non rinuncia a una certa teatralizzazione del corpo infantile e dei suoi significati culturali. Proprio tale oscillazione tra idealizzazione dell'infanzia e messa in scena estetica del suo corpo contribuisce a spiegare la persistente ambiguità interpretativa che circonda ancora oggi la figura e l'opera di Carroll.

Ciò non elimina, tuttavia, la complessità e l'ambiguità di tale rappresentazione. L'insistenza sull'innocenza e sulla grazia infantile, tipica della cultura vittoriana, produceva infatti un effetto paradossale: mentre dichiarava di voler proteggere l'infanzia, la esponeva a uno sguardo adulto profondamente intriso di desiderio e controllo, anche di tipo morale. Le fotografie di Carroll, come molte opere letterarie e artistiche del periodo, incarnano questa ambivalenza, non mirando necessariamente a erotizzare l'infanzia, ma inserendola comunque in un dispositivo culturale che ne fa oggetto di fascinazione e contemplazione, privandola di autonomia e voce. In questo senso, più che indagare le intenzioni individuali dell'autore, è utile considerare il contesto discorsivo che ha reso possibile la coesistenza tra innocenza idealizzata ed erotizzazione latente.

Carroll, con le sue immagini e i suoi testi, offre così un osservatorio privilegiato per cogliere la tensione profonda che attraversa la modernità vittoriana. La stessa Alice, protagonista dei romanzi, incarna questa dualità: è al tempo stesso simbolo di curiosità, innocenza e meraviglia, ma la sua corporeità e la sua presenza nel mondo degli adulti creano tensioni sottili, in cui il gioco, la fantasia e l'immaginazione si intersecano con le ansie culturali sulla purezza, il comportamento morale e il controllo della giovinezza. La sua opera diventa così un esempio emblematico di come l'infanzia fosse elevata a ideale morale e culturale, mentre veniva sottoposta a una sorveglianza costante, in cui purezza e innocenza erano tematizzate, monitorate e messe in tensione con desideri, ansie e paure sociali.

⁵⁴⁶ Karoline Leach, *In the Shadow of the Dreamchild: A New Understanding of Lewis Carroll*, London, Peter Owen Publishers, 1999.

Questa ambiguità si riflette anche in numerose opere pittoriche dell'epoca. Nei dipinti di John Everett Millais, ad esempio, come nel caso del celebre *Cherry Ripe* del 1879, bambine e bambini sono immersi in un'aura di innocenza idealizzata, ma la meticolosa attenzione ai dettagli più sensuali – dalle labbra lievemente rosse agli sguardi intensi e penetranti – suggerisce una fascinazione che trascende la semplice celebrazione dell'infanzia. L'accuratezza con cui vengono rappresentati i gesti, le posture e gli sguardi rivela come l'arte vittoriana non si limitasse a idealizzare la purezza infantile, ma creasse anche uno spazio ambiguo in cui innocenza e desiderio latente potessero coesistere. Anche l'arte pittorica diventa così un medium attraverso il quale si codificano norme sociali e valori morali, facendosi veicolo per il desiderio, la curiosità e l'ansia che gli adulti riversavano sull'infanzia.

Allo stesso modo, in letteratura, personaggi come la piccola Flora in *The Turn of the Screw* di Henry James incarnano questa ambivalenza: apparentemente innocenti, ma portatori di una sottile e inquietante consapevolezza. Flora, come altri bambini "enigmatici" tipici della letteratura inglese vittoriana, si mostra come veicolo narrativo attraverso cui vengono esplorate ansie e desideri proibiti, trasmettendo al lettore la sensazione che l'infanzia non sia mai completamente trasparente o neutra. La tensione tra innocenza e desiderio riflette le contraddizioni profonde della società vittoriana: da un lato, un'etica pubblica rigida e moralista che idealizzava il bambino come simbolo di purezza, dall'altro, un immaginario privato permeato da pulsioni represses, fascinazioni e inquietudini, che trovavano espressione nell'arte, nella letteratura e nelle pratiche culturali. Come nota Carolyn Steedman nel suo *Strange Dislocations: Childhood and the Idea of Human Interiority*⁵⁴⁷, il bambino vittoriano divenne simbolo non solo di innocenza, ma anche di un'interiorità complessa e spesso perturbante, capace di affascinare e al contempo turbare gli adulti.

Un esempio emblematico di questa ambivalenza tra innocenza e sfruttamento emerge anche dai romanzi di Charles Dickens, dove bambini e bambine delle classi lavoratrici sono rappresentati come vittime non solo di povertà e sfruttamento economico, ma in alcuni casi anche di abusi sessuali. Le loro esperienze mettono in luce come la condizione infantile fosse modellata da dinamiche intrecciate di genere, classe e potere, mostrando la fragilità dei minori di fronte alle strutture sociali vittoriane.

⁵⁴⁷ Carolyn Steedman, *Strange Dislocations: Childhood and the Idea of Human Interiority, 1780-1930*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1995.

In *David Copperfield*, ad esempio, la giovane Emily subisce l'incanto e la corruzione del giovane Steerforth, che la trascina in gravi difficoltà e in conflitti con figure autoritarie come Rosa Dartle: «I would have her whipped! [...] I would have her branded on the face, dressed in rags, and cast out in the streets to starve. If I had the power to sit in judgement on her, I would see it done. See it done? I would do it! I detest her. If I ever could reproach her with her infamous condition, I would go anywhere to do so. If I could hunt her to her grave, I would»⁵⁴⁸. L'ossessione segreta di Rosa per Steerforth emerge gradualmente: «And I have no doubt she loves you like a brother? [David asks innocently] 'Humph!' retorted Steerforth, looking at the fire. 'Some brothers are not loved over much; and some love – but help yourself, Copperfield! We'll drink the daisies of the field, in compliment to you'»⁵⁴⁹.

Parallelamente, Emily manifesta già da bambina il desiderio di salire socialmente, preferendo la ricchezza di Steerforth rispetto alla povertà di Ham: «I should like it very much. We would all be gentlefolks together, then. Me, and uncle, and Ham, and Mrs. Gummidge. We wouldn't mind then, when there comes stormy weather. Not for our own sakes, I mean. We would for the poor fishermen's, to be sure, and we'd help 'em with money when they come to any hurt»⁵⁵⁰. Martha Endell, altra figura femminile dickensiana, mostra invece come la condizione di sfruttamento e abuso potesse portare alla marginalizzazione e alla prostituzione, ma anche alla possibilità di redenzione tramite azioni altruistiche: «'I could not do what I have promised, for money', she replied. 'I could not take it, if I was starving. To give me money would be to take away your trust, to take away the object that you have given me, to take away the only certain thing that saves me from the river'»⁵⁵¹.

Nelle sue pagine, l'infanzia diventa un terreno in cui convergono violenza economica, abusi sessuali, controllo e manipolazione, offrendo una rappresentazione concreta del concetto di “bambino erotico” come soggetto al tempo stesso idealizzato e sfruttato.

La figura del bambino vittoriano, santificata ma al contempo oggetto di desiderio e sfruttamento, trova corrispondenza nelle istituzioni e nei contesti sociali dell'epoca. Scuole, orfanotrofi, fabbriche e *workhouses*, pur proclamandosi luoghi di protezione e istruzione, garantivano spesso l'impunità degli abusatori e riproducevano meccanismi di disciplina e oppressione. L'immaginario culturale, che caricava l'infanzia di purezza e fascinazione erotica,

⁵⁴⁸ Charles Dickens, *David Copperfield*, Oxford, Oxford University Press, 2008, p. 459.

⁵⁴⁹ *Ibidem*, p. 287.

⁵⁵⁰ *Ibidem*, pp. 33-34.

⁵⁵¹ *Ibidem*, p. 667.

non si limitava alla letteratura o all'arte, ma si traduceva in pratiche quotidiane di controllo, abuso e marginalizzazione. I bambini delle classi popolari, come Emily e Martha nei romanzi di Dickens, erano costretti a confrontarsi con la realtà della loro inferiorità sociale e vulnerabilità materiale, esposti a forme di sfruttamento economico e sessuale che riflettevano le percezioni sociali del loro ruolo e valore. Le norme sociali e giuridiche tendevano a proteggere la rispettabilità pubblica più che le vittime, mentre il diffuso panico morale spostava l'attenzione dalle dinamiche sistemiche di abuso.

In questo senso, la narrativa dickensiana anticipa una critica sociale che supera la dimensione individuale, mostrando come la violenza sui minori fosse radicata in scelte culturali, economiche e istituzionali che normalizzavano la loro vulnerabilità e perpetuavano la subordinazione. L'idealizzazione dell'innocenza, combinata con la fascinazione per il corpo vulnerabile dei bambini, costituiva una giustificazione ideologica allo sfruttamento, rendendo più difficile riconoscerlo e contrastarlo. La rappresentazione del "bambino erotico" nell'immaginario vittoriano e la realtà concreta degli abusi istituzionali risultano così profondamente intrecciate, incarnando la tensione tra santificazione e dominio che caratterizzava la costruzione sociale dell'infanzia di quel tempo.

IV.1.2 Abusi sessuali e silenzi istituzionali

Le istituzioni religiose e scolastiche, tradizionalmente considerate baluardi della moralità e della formazione dei giovani, furono spesso teatro di abusi sessuali sistemici, il cui riconoscimento era ostacolato da dinamiche di potere interne. La rigida gerarchia istituzionale garantiva protezione agli adulti aggressori, mentre le vittime, spesso bambini e bambine provenienti dalle classi sociali subalterne, trovavano estremamente difficile denunciare le violenze subite. Il silenzio imposto non era casuale: rispondeva all'esigenza di tutelare non solo le figure degli abusatori, ma anche la presunta rispettabilità e l'autorità morale delle istituzioni, salvaguardandone l'immagine pubblica a discapito della sicurezza e del benessere dei minori.

In questo contesto, fenomeni come il *moral panic*⁵⁵² venivano strumentalizzati in modo sistematico per deviare l'attenzione dell'opinione pubblica dalle forme strutturali di abuso e

⁵⁵² La paternità del concetto di *moral panic* è da attribuire al sociologo e criminologo britannico Stanley Cohen, che all'inizio degli anni Settanta ne formulò la definizione in *Folk Devils and Moral Panics*. Nelle prime pagine dell'opera, Cohen descrive il fenomeno nel modo seguente: «Societies appear to be subject, every now and then, to periods of moral panic. A condition, episode, person or group of persons emerges to become defined as a threat to societal values and interests; its nature is presented in a stylized and stereotypical fashion by the mass media; the moral barricades are manned by editors, bishops, politicians and other right-thinking people» (Stanley Cohen,

concentrare il timore sociale su minacce “esterne”, rappresentate in primo luogo dalla criminalità urbana, dalla mancanza di morale tra le classi popolari e dalla “devianza” giovanile. Come osserva John Carter Wood, il discorso pubblico sulla violenza in età vittoriana tendeva a proiettare il pericolo fuori dai confini della rispettabilità borghese, mentre gli abusi perpetrati all’interno di contesti considerati moralmente integri venivano minimizzati, negati o reinterpretati come pratiche disciplinari necessarie al mantenimento dell’ordine e della moralità. Tale meccanismo, al tempo stesso culturale e istituzionale, non solo preservava la reputazione di scuole, chiese e orfanotrofi, ma contribuiva a rendere invisibili le vittime, legittimando in modo implicito un sistema educativo fondato sul primato dell’autorità e del controllo a discapito della tutela e della dignità dei minori.

Le leggi ottocentesche sulla protezione dell’infanzia risultavano spesso gravemente inadeguate, intrise di pregiudizi di classe e di genere e incapaci di tutelare efficacemente i minori più vulnerabili. Il *Criminal Law Amendment Act* del 1885⁵⁵³, che innalzava l’età del consenso da tredici a sedici anni, venne approvato solo dopo un intenso dibattito pubblico, scatenato dalla celebre campagna giornalistica di William T. Stead sulla prostituzione minorile, *The Maiden Tribute of Modern Babylon*, pubblicata a puntate su *Pall Mall Gazette*⁵⁵⁴. L’inchiesta di Stead, che suscitò enorme clamore mediatico e indignazione popolare, portò temporaneamente alla luce una realtà di sfruttamento diffuso, ma la riforma legislativa che ne seguì finì per riflettere, più che superare, le ipocrisie consolidate all’interno della società vittoriana. L’infanzia femminile rimaneva infatti intrappolata in una visione paternalistica che

Folk Devils and Moral Panics: The creation of the Mods and Rockers (1972), Londra, Routledge, 2002, p. 1). Secondo Cohen, la costruzione del panico morale si articola in cinque fasi: 1. un individuo, un gruppo o una condizione vengono percepiti come minaccia ai valori o agli interessi della società; 2. i media forniscono una rappresentazione semplificata e simbolicamente riconoscibile di tale minaccia; 3. si genera una diffusa preoccupazione pubblica; 4. le autorità politiche e morali intervengono per “ristabilire l’ordine”; 5. il panico produce, almeno temporaneamente, effetti sociali o normativi concreti. Gli elementi che caratterizzano il *moral panic* sono poi la preoccupazione, l’ostilità verso il gruppo percepito come deviante, il consenso attorno alla sua pericolosità, la sproporzione tra la minaccia effettiva e la risposta sociale, e infine la volatilità del fenomeno, che tende a dissolversi rapidamente. Cohen sottolinea inoltre il ruolo decisivo dei media, che contribuiscono a costruire e amplificare tali dinamiche, selezionando gli eventi “notiziabili” e accentuandone i tratti emotivi e morali. Benché la teoria di Cohen nasca nell’Inghilterra degli anni Settanta, il concetto può essere retrospettivamente applicato anche al contesto vittoriano, in cui la stampa popolare e le istituzioni religiose e politiche costruivano sistematicamente figure di “devianza” – il criminale urbano, la prostituta, il minore ribelle o il povero – come *folk devils* minacciosi per l’ordine morale e sociale. Questi allarmi morali, spesso amplificati da un linguaggio di rispettabilità e purezza, servivano a consolidare l’ideologia della rispettabilità borghese, a legittimare politiche disciplinari e a deviare l’attenzione pubblica dalle profonde disuguaglianze strutturali generate dal capitalismo industriale. Si veda anche Robin J. Barrow, *Rape on the Railway: Women, Safety, and Moral Panic in Victorian Newspapers*, in «Journal of Victorian Culture», vol. 20, Issue 3, 1 (2015) pp. 341-356.

⁵⁵³ *Criminal Law Amendment Act*, 48 & 49 Vict. c. 69, 14 agosto 1885, Parliament of the United Kingdom.

⁵⁵⁴ William T. Stead, *The Maiden Tribute of Modern Babylon*, in «Pall Mall Gazette», 1885.

la descriveva come fragile, moralmente pura e bisognosa di protezione maschile, più che come soggetto autonomo e titolare di diritti riconosciuti.

Questa prospettiva, lungi dal promuovere un reale avanzamento nella condizione delle bambine, contribuiva a rafforzare la loro subordinazione legittimando un modello di protezione che coincideva con una forma di controllo sociale e morale⁵⁵⁵. La protezione legale, concepita all'interno di questo paradigma di stampo paternalistico, si rivelava dunque parziale e inefficace: non affrontava le radici strutturali dello sfruttamento, né metteva in discussione le disuguaglianze di potere che lo rendevano possibile.

Un caso emblematico della convergenza tra moralismo, controllo sociale e sfruttamento femminile è rappresentato dalle *Magdalen Laundries*, istituzioni destinate alle cosiddette “*fallen women*”. Questa infelice espressione, formalmente riferita a donne che avevano avuto rapporti sessuali al di fuori del matrimonio, includeva in realtà anche vittime di violenza sessuale, trasformate in bersagli di colpevolizzazione e stigmatizzazione per la loro stessa condizione. di colpevolizzazione e stigmatizzazione per la loro stessa condizione. In queste case di correzione, le donne erano costrette a lavori forzati e a vivere in condizioni di sfruttamento e privazione, giustificate dalla retorica della “redenzione morale” e dalla presunta necessità di preservare la rispettabilità sociale e familiare.

Come osserva George K. Behlmer, infatti, tali istituzioni, benché nate con l'intento di offrire rifugio e riabilitazione, si rivelarono ben presto luoghi di punizione e disciplina coercitiva, dove la “cura” coincideva con l'annientamento dell'autonomia individuale. Le donne al loro interno conducevano un'esistenza rigidamente regolata, sottoposta al controllo di autorità religiose e morali che imponevano un regime di silenzio, penitenza e obbedienza.

L'obiettivo, quindi, non era tanto la reintegrazione nella società, quanto la loro espiazione simbolica, ottenuta attraverso il lavoro incessante e la cancellazione dell'identità personale⁵⁵⁶. Rene Kollar, in studi più recenti, mette in evidenza come le *Magdalen Laundries* costituissero veri e propri strumenti di controllo sociale, in cui religione e filantropia operavano come dispositivi di legittimazione del potere. Dietro la retorica della cura e della salvezza morale si celavano pratiche di oppressione sistematica che miravano a disciplinare e normalizzare i comportamenti delle donne considerate devianti. La fede e la carità cristiana, invece di offrire

⁵⁵⁵ Deborah Gorham, *The “Maiden Tribute of Modern Babylon” Re-examined: Child Prostitution and the Idea of Childhood in late-Victorian England*, in «Victorian Studies», vol. 21 (1978), pp. 353-379: p. 361.

⁵⁵⁶ George K. Behlmer, *Child Abuse and Moral Reform in England, 1870-1908*, Stanford, Stanford University Press, 1982, pp. 114-116.

protezione o riscatto, diventavano così ancora una volta strumenti di dominio istituzionale e culturale, funzionali al mantenimento dell'ordine patriarcale e della rispettabilità borghese⁵⁵⁷.

Come osserva Catherine Robson, concetti quali infanzia, purezza e rispettabilità femminile venivano strumentalizzati per giustificare politiche di controllo e repressione, fondando la virtù sulla sofferenza, il sacrificio e l'obbedienza. In tale quadro, la retorica della moralità serviva a negare alle donne ogni riconoscimento di autonomia e soggettività, riducendole a oggetti di un progetto di redenzione che, lungi dall'essere emancipatorio, consolidava le gerarchie di genere e la violenza istituzionalizzata sotto le spoglie della pietà e della filantropia⁵⁵⁸.

Questo approccio si inseriva in un più ampio sistema di regolazione sociale che legittimava lo sfruttamento sotto le sembianze della pietà e della filantropia, trasformando il lavoro e la disciplina in strumenti di controllo e oppressione. In tal modo, la retorica della redenzione costruita attorno alle donne internate – è forse questo il termine corretto da usare – nelle *Magdalen Laundries* serviva non solo a mascherare la violenza istituzionale, ma anche a consolidare l'ordine patriarcale e la gerarchia morale su cui esso si fondava⁵⁵⁹.

Un'ulteriore evidenza della complessità dei silenzi istituzionali emerge dalle indagini giudiziarie condotte nei tribunali vittoriani. Louise Jackson, nel suo studio *Child Sexual Abuse in Victorian England*⁵⁶⁰, mostra come, nonostante il clamore mediatico e l'indignazione pubblica, le condanne per abusi sessuali sui minori fossero sorprendentemente rare: solo circa un terzo dei casi arrivati in tribunale si concludeva con una condanna effettiva e le pene inflitte erano talvolta incredibilmente indulgenti. Le sue ricerche, basate sull'analisi di processi tenuti nello Yorkshire e nel Middlesex tra il 1830 e il 1914, di denunce presentate davanti a magistrati locali e di documenti selezionati provenienti da organizzazioni per la tutela dell'infanzia, mettono in luce un paradosso centrale della società vittoriana.

Da un lato, stampa, gruppi di purità sociale e figure pubbliche denunciavano gli abusi come tra i crimini più gravi; dall'altro, le procedure giudiziarie e l'interpretazione delle prove tendevano a sminuire la gravità dei fatti. Jackson osserva come i bambini e le bambine vittime di abusi fossero visti simultaneamente come innocenti e come “*fallen*”, ovvero come soggetti da proteggere ma potenzialmente anche corrotti e bisognosi di riforma in istituzioni preposte a

⁵⁵⁷ Rene Kollar, *Magdalenes and Nuns: Convent Laundries in Late Victorian England*, in «Anglican and Episcopal History», vol. 73, 3 (2004), pp. 309-334: p. 320.

⁵⁵⁸ Catherine Robson, *Men in Wonderland: The Lost Girlhood of the Victorian Gentleman*, Princeton, Princeton University Press, 2001, p. 90.

⁵⁵⁹ Behlmer, *Child Abuse and Moral Reform in England, 1870-1908*, p. 130.

⁵⁶⁰ Louise A. Jackson, *Child Sexual Abuse in Victorian England*, London, Routledge, 2000.

tale scopo. La percezione del bambino abusato era quindi profondamente ambivalente: la sua innocenza suscitava simpatia, ma la sua esperienza così marcatamente “non infantile” legittimava forme di controllo e disciplina, limitando l’efficacia della giustizia.

L’analisi dei tribunali evidenzia poi come il classismo giocasse un ruolo determinante, vedendo assolvere molto più facilmente e frequentemente gli uomini delle classi più agiate, mentre i minori delle classi popolari subivano gli effetti di una rete giudiziaria e sociale che combinava protezione simbolica e marginalizzazione concreta. Inoltre, è importante sottolineare come l’attendibilità delle testimonianze dei bambini vittime di abusi sessuali in ambito di procedimenti giudiziari fosse pressoché nulla. Nel diritto comune inglese, la “competenza” del testimone, ovvero la capacità legale di testimoniare, era storicamente legata alla moralità, alla fede religiosa e alla posizione sociale. I bambini erano considerati inaffidabili e moralmente immaturi, incapaci di distinguere tra bene e male, soprattutto perché ritenuti portatori del peccato originale.

Con l’affermarsi dei tribunali moderni e del sistema della giuria, tra il XVI e il XVIII secolo, ai giudici fu progressivamente riconosciuta la facoltà di valutare caso per caso l’idoneità dei bambini a rendere testimonianza. Come documenta Kim Simpson, per il periodo che va dal 1730 al 1830⁵⁶¹ i procedimenti per abusi su minori erano numerosi, ma la credibilità delle testimonianze infantili continuava a essere oggetto di contestazione. L’indagine condotta da Stevenson mostra inoltre come, all’interno della dottrina giuridica dell’epoca, le posizioni dei giuristi più autorevoli sull’ammissione dei minori come testimoni risultassero profondamente divergenti: Edward Coke sosteneva che essi non dovessero testimoniare, ritenendoli incapaci di comprendere il significato del giuramento religioso; Sir William Blackstone, in continuità con la prospettiva “naturalista” e “romantica” di Rousseau, adottava invece un atteggiamento più aperto, considerando l’infanzia intrinsecamente sincera: priva di artificio e malizia, essa poteva risultare persino più attendibile degli adulti; Matthew Hale, invece, assumeva una posizione intermedia, ammettendo la testimonianza dei bambini solo se essi dimostravano di comprendere il giuramento; in caso contrario, la dichiarazione poteva essere accettata anche senza di esso, ma doveva comunque essere corroborata da altre prove indipendenti⁵⁶².

⁵⁶¹ Anthony Simpson, *Vulnerability and the Age of Female Consent*, in G.S. Rousseau and Roy Porter (eds.), *Sexual Underworlds of the Enlightenment*, Manchester, Manchester University Press, 1987, pp. 181-205.

⁵⁶² Kim Stevenson, “*Children of a Very Tender Age Have Vicious Propensities*”: *Child Witness Testimonies in Cases of Sexual Abuse*, in «*SOLON Law, Crime and History*», vol. 7, 1 (2017), pp. 75-97: pp. 80-82.

Nel complesso, risulta evidente come le pratiche giudiziarie e le teorie moralistiche sulla natura infantile si intrecciassero profondamente: la figura del bambino oscillava tra innocenza rousseauiana e peccaminosità agostiniana, tra purezza naturale e sospetto morale.

Questa ambiguità contribuì a secoli di diffidenza legale verso le testimonianze infantili, che ostacolò a lungo il riconoscimento della violenza sessuale sui minori come crimine credibile e, di conseguenza, punibile. Inizialmente, prevalse l'approccio restrittivo di Coke, secondo cui i bambini erano incapaci di distinguere tra bene e male e dunque incompetenti a testimoniare. Diversi casi registrati tra il XVII e il XVIII secolo, come quello di Steward del 1704, di Travers del 1726 e di Dunnell del 1771, consolidarono questa linea, concludendo che i bambini di età inferiore ai nove anni dovessero essere considerati incapaci di deporre, anche se dimostravano di comprendere il significato del giuramento.

Successivamente, con il caso *Brasier* del 1779 si giunse a un importante punto di svolta. I giudici stabilirono che nessuna testimonianza poteva essere legalmente accettata senza giuramento, ma introdussero la possibilità, in linea con la proposta di Hale, di ammettere bambini sotto i sette anni qualora mostrassero sufficiente maturità morale e consapevolezza del pericolo e dell'empietà della menzogna:

For there is no precise or fixed law as to the time within which infants are excluded from giving evidence, but the admissibility of their evidence depends upon the sense and reason they entertain of the danger and impiety of falsehood, which is to be collected from their answers to questions propounded to them by the court, but if they are found incompetent to take an oath their evidence cannot be received⁵⁶³.

La decisione rese la competenza infantile un criterio discrezionale, valutato caso per caso attraverso domande poste dal giudice. Nonostante il caso *Brasier* avesse aperto la strada all'ammissione dei bambini come testimoni, per lungo tempo le condanne continuarono a dipendere quasi sempre dalla presenza di prove corroboranti, come la testimonianza di adulti o referti medici. Esempi successivi, come quello di *Jewett* del 1807⁵⁶⁴, mostrano come la testimonianza infantile, pur accettata, manteneva un peso subordinato rispetto alla parola degli adulti, inserita in un sistema ancora dominato dal sospetto verso il racconto del bambino

⁵⁶³ *R v. Brasier* (1779), 1 Leach 199 at 200.

⁵⁶⁴ *Hull Packett*, 24 marzo 1807.

coinvolto direttamente. Negli anni Venti dell'Ottocento, le corti inglesi iniziarono ad ammettere più facilmente la testimonianza dei bambini, purché ritenuta attendibile e supportata da prove.

Nel caso di John Mason, avvenuto a Worcester Assizes nel 1827, un uomo di settantadue anni fu condannato per tentato abuso sulla nipote di sette: la bambina testimoniò con precisione e fu creduta, anche grazie alla conferma di una testimone adulta⁵⁶⁵. Un altro caso, quello di James Stevens, accusato di aver violato sessualmente le proprie figlie di dieci e dodici anni, mostra invece la crescente centralità della prova medica: la condanna fu emessa solo per la figlia minore, la cui violenza era stata certificata da un chirurgo, mentre l'accusa relativa alla maggiore fu respinta per mancanza di riscontri medici⁵⁶⁶.

Le controversie giuridiche sull'età, le condizioni e le modalità con cui i bambini potevano essere ammessi come testimoni in tribunale si protrassero fino al tardo Ottocento, rivelando quanto profondamente radicata fosse, a livello sociale e istituzionale, la difficoltà di riconoscere e affrontare la realtà della violenza sessuale infantile. L'influenza del movimento evangelico aveva temporaneamente consolidato la fiducia nell'efficacia morale della religione: si riteneva che un bambino "consapevole del proprio dovere religioso" potesse, proprio per questo, essere considerato affidabile.

Tuttavia, tale logica rivelava presto la sua contraddizione. Nel 1869, con l'*Evidence Further Amendment Act*⁵⁶⁷, il Parlamento britannico consentì ai non credenti di affermare la propria testimonianza senza giurare sulla Bibbia, riconoscendo implicitamente che la verità legale non poteva più fondarsi esclusivamente sul vincolo teologico del giuramento. Eppure, ai minori continuava a essere richiesto di dimostrare un'assoluta comprensione religiosa, come se la loro credibilità dipendesse ancora dalla fede e non dai fatti subiti e dalla loro parola.

Il giurista James Fitzjames Stephen denunciò con sarcasmo tale incoerenza, osservando che:

The practice of insisting on a child's belief in punishment in a future state for lying as a condition of the admissibility of its evidence leads to anecdotes and to scenes little calculated to increase respect either for religion or for the administration of justice. The statute referred to would seem to render this unnecessary. If a person who deliberately and advisedly rejects all belief in God and a future state is a competent witness, *à fortiori*, a child who has received no instructions on the subject must be competent also⁵⁶⁸.

⁵⁶⁵ *John Bull*, 19 marzo 1827; *Sunday Times*, 18 marzo 1827.

⁵⁶⁶ *Lloyds Weekly*, 15 March 1846.

⁵⁶⁷ *Evidence Further Amendment Act*, 32 & 33 Vict. c. 68, 9 agosto 1869, Parliament of the United Kingdom.

⁵⁶⁸ James Fitzjames Stephen, *A Digest of the Law of Evidence*, London, Macmillan, 1887, pp. 190-191.

Verso la fine del secolo, Lord Shaftesbury, a nome della *Society for the Protection of Children*, propose di abolire il giuramento per i minori di dodici anni vittime di violenza carnale, riconoscendo che il formalismo religioso e le lungaggini procedurali non facessero altro che aggravare «the evil wrought upon little children» e che «little children are not able to remember five or eight weeks what actually took place»⁵⁶⁹.

La modifica al *Criminal Law Amendment Act* del 1885⁵⁷⁰ consentì infine alle bambine sotto i tredici anni di testimoniare senza giuramento, ma solo se la loro parola fosse stata corroborata da «material evidence implicating him»⁵⁷¹, riaffermando, di fatto, la persistente sfiducia verso la parola infantile non mediata da un'autorità adulta. È significativo che solo in tempi recenti la *Court of Appeal* abbia riconosciuto che l'età non può più essere considerata «determinative of the ability to give truthful and accurate evidence»⁵⁷². E tuttavia, la questione rimaneva aperta: «should such infants even be required or allowed to testify in court in the first place?»⁵⁷³; come ha osservato Lord Judge, la risposta dovrebbe essere negativa.

Questa lenta trasformazione mostra come, nel sistema giuridico britannico, la figura del minore sia rimasta a lungo incastrata tra due logiche opposte. Da un lato, l'idea del bambino come soggetto veritiero perché naturalmente puro; dall'altro, la sua esclusione come soggetto non ancora credibile, privo di piena coscienza morale. In entrambi i casi, l'infanzia viene pensata attraverso un paradigma di eteronomia religiosa, giuridica o adulta che ne impedisce il riconoscimento come soggetto autonomo di parola e di diritto.

IV.1.3 Genere, classe e medicalizzazione

Come si è visto, sebbene l'età vittoriana sia comunemente ricordata come un periodo di rigida moralità e di norme sociali altamente prescrittive, l'infanzia emerge come una categoria ambivalente e distinta, investita di significati morali, simbolici e persino erotici. Bambini e bambine venivano rappresentati come incarnazioni di purezza e innocenza, custodi di un ideale di virtù incontaminata, ma al tempo stesso erano soggetti vulnerabili, sottoposti allo sguardo disciplinante degli adulti e inclusi nei meccanismi di controllo sociale.

⁵⁶⁹ *First Annual Report of the Society for the Prevention of Cruelty to Children*, citato in Behlmer, *Child Abuse and Moral Reform in England 1870-1908*, p. 74.

⁵⁷⁰ *Criminal Law Amendment Act*, 48 & 49 Vict. c. 69, 14 agosto 1885, Parliament of the United Kingdom.

⁵⁷¹ Stevenson, «*Children of a Very Tender Age Have Vicious Propensities*», p. 96.

⁵⁷² *Ibidem*.

⁵⁷³ *Ibidem*.

In questa duplice costruzione – tra sacralizzazione e sorveglianza – l’infanzia vittoriana rivela il carattere profondamente contraddittorio della cultura borghese, che ne faceva al contempo un oggetto di venerazione morale e di ansiosa regolazione. Come osserva Amanda Vickery, «the Victorian child was invested with moral significance, yet constantly under surveillance, a site of both protection and control»⁵⁷⁴. Tale ambivalenza si traduceva anche in pratiche sociali e culturali, riflettendo e rafforzando le gerarchie di classe. L’infanzia borghese, oggetto di un’attenzione pedagogica capillare, era rigidamente sorvegliata e protetta: l’istruzione, l’educazione morale e il rispetto delle norme di decoro costituivano gli strumenti principali attraverso cui si formavano i futuri cittadini e le future mogli e madri rispettabili.

Al contrario, l’infanzia delle classi popolari, spesso costretta al lavoro sin dalla più tenera età, era percepita come intrinsecamente vulnerabile e moralmente a rischio, esposta allo sfruttamento fisico, economico e, non di rado, sessuale. In essa la retorica della purezza infantile si capovolgeva in un discorso di pericolo e devianza, che legittimava l’intervento disciplinare delle istituzioni filantropiche, scolastiche, religiose e giudiziarie. Il bambino povero diventava così un oggetto privilegiato di controllo sociale, posto al crocevia tra assistenza, disciplina e sospetto morale.

La sua presunta innocenza, costantemente tematizzata dal discorso filantropico e religioso, si caricava di ambiguità, presentandosi insieme idealizzata e problematizzata, simbolo di purezza perduta e di potenziale devianza. In questo senso, la costruzione culturale dell’infanzia nella società vittoriana svolgeva una duplice funzione: da un lato, santificava la purezza come valore morale e come fondamento dell’ordine sociale; dall’altro, giustificava pratiche di dominio, sorveglianza e disciplinamento che miravano a controllare i corpi e a regolare i comportamenti.

All’interno dello stesso quadro ideologico, la sessualità femminile veniva sottoposta a un analogo regime di controllo. I codici morali che ne regolavano l’espressione erano estremamente rigidi, ma la loro applicazione variava profondamente in base alla classe sociale di appartenenza. Le donne borghesi erano chiamate a incarnare la virtù, la modestia e la subordinazione, in linea con l’ideale domestico dell’*Angel in the House*, mentre le donne delle classi lavoratrici erano percepite come intrinsecamente licenziose, moralmente instabili e costantemente esposte al rischio della devianza.

⁵⁷⁴ Amanda Vickery, *Golden Age to Separate Spheres? A Review of the Categories and Chronology of English Women's History*, in «The Historical Journal», vol. 36, 2 (1993), pp. 383-414: pp. 368-388.

La dicotomia tra donne “*respectable*” e donne “*fallen*” costituiva uno dei dispositivi simbolici centrali della cultura vittoriana e trovava il suo fondamento nella distinzione di classe. La sessualità delle donne borghesi era quindi simultaneamente idealizzata e repressa, elevata a simbolo di virtù e purezza, ma sorvegliata e contenuta entro i limiti della domesticità. Quella delle donne lavoratrici, invece, veniva sistematicamente sospettata e patologizzata, interpretata come espressione di una naturale inclinazione all’eccesso o alla licenza.

Queste differenze di classe non erano semplicemente rappresentative di una diversa moralità, ma producevano effetti materiali concreti, riflettendosi nelle pratiche sociali, giuridiche e mediche che regolavano il comportamento femminile e ne determinavano la rispettabilità o l’esclusione. Tra le classi popolari, ad esempio, le nascite fuori dal matrimonio costituivano un fenomeno relativamente diffuso e socialmente integrato, parte di una cultura sessuale che, soprattutto nei contesti rurali e urbani più poveri, non coincideva con i rigidi codici morali borghesi. I tassi di illegittimità, attestati intorno al 6,7% tra il 1846 e il 1850, rimasero stabilmente superiori al 4% fino agli anni Novanta dell’Ottocento⁵⁷⁵, segnalando una persistenza di modelli affettivi e sessuali non conformi alla moralità dominante. In questi ambienti, la sessualità femminile era dunque regolata più dalle esigenze economiche e comunitarie che da un ideale astratto di virtù: il matrimonio non rappresentava necessariamente la condizione di legittimazione del desiderio, ma piuttosto un vincolo spesso subordinato alla sopravvivenza materiale.

Nelle famiglie borghesi, al contrario, la verginità femminile prima del matrimonio costituiva un requisito imprescindibile di rispettabilità. La perdita della “purezza” sessuale, anche solo percepita, comportava la sanzione dell’ostracismo sociale, l’esclusione dai circuiti dell’onorabilità e, talvolta, la rovina economica e simbolica dell’intera famiglia. La sessualità femminile, in questo contesto, non era soltanto oggetto di repressione morale, ma anche un elemento di capitale simbolico che contribuiva a definire e consolidare la distinzione di classe.

La crescente presenza femminile nel lavoro industriale, in particolare nelle fabbriche, intensificava invece le ansie borghesi legate alla sessualità femminile e alla presunta dissoluzione dei costumi. L’ingresso delle donne negli spazi produttivi, tradizionalmente riservati agli uomini, metteva in discussione l’ideale vittoriano della donna come custode della sfera domestica e della purezza morale, alimentando paure circa la corruzione dei ruoli di

⁵⁷⁵ Hera Cook, *The Long Sexual Revolution: English Women, Sex and Contraception 1800-1975*, Oxford, Oxford University Press, 2004, p. 103; Barry Reay, *Microhistories: Demography, Society and Culture in Rural England, 1800-1930*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002, p. 180.

genere e la perdita di controllo sulla moralità popolare. Come osserva Engels, tale timore si traduceva in una rappresentazione allarmata e stigmatizzante della donna operaia, descritta come figura liminale tra vittima e minaccia, simbolo di una sessualità disordinata e pericolosa per l'ordine sociale:

più gravi ancora sono le conseguenze morali del lavoro delle donne nelle fabbriche. La promiscuità di individui dei due sessi e di tutte le età ammassati in un unico locale di lavoro, l'inevitabile accostamento tra essi, l'affollamento in uno spazio ristretto di persone alle quali non è stata data alcuna istruzione né intellettuale né morale, non sono certo le condizioni più indicate per lo sviluppo del carattere femminile. [...] Le conseguenze non si fanno attendere. Un testimone a Leicester affermava che avrebbe preferito mandare la figlia a mendicare piuttosto che lasciarla andare in fabbrica; che queste erano vere e proprie spelonche del vizio, che la maggior parte delle prostitute di Leicester potevano ringraziare le fabbriche per il loro stato; un altro, a Manchester, affermava di «non avere nessuna difficoltà a sostenere che i tre quarti delle giovani operaie di fabbrica tra i 14 e i 20 anni sono impudiche»⁵⁷⁶.

Riformatori britannici come Lord Ashley attribuivano pericoli simili alla crescente presenza femminile negli spazi pubblici – fabbriche, club, officine – considerati luoghi di promiscuità morale e di potenziale corruzione dei costumi. Semplici comportamenti quotidiani come bere, cantare o fumare venivano stigmatizzati come segni di decadenza e disordine sociale, sintomi di una femminilità “fuori posto” rispetto all'ideale domestico borghese. Queste paure, profondamente intrise di classismo, sessismo e moralismo, si traducevano in un discorso simbolico e patologizzante sulla sessualità femminile, volto a ristabilire i confini morali e di genere.

Tale discorso si articolava intorno a tre figure emblematiche: la prostituta, l'adultera e la *New Woman*. La prostituta, percepita come un “male necessario” per preservare la rispettabilità e la purezza delle donne borghesi, era al contempo rappresentata come veicolo di contagio morale e sanitario, incarnazione dei timori collettivi riguardo alla degenerazione della moralità pubblica e al disordine sessuale delle classi popolari⁵⁷⁷.

L'adultera, violando il vincolo matrimoniale e i codici della virtù domestica, incarnava invece la figura della deviazione e del disordine morale, simbolo di una sessualità percepita

⁵⁷⁶ Engels, *La situazione della classe operaia in Inghilterra*, p. 205.

⁵⁷⁷ William Lecky, *The History of European Morals*, vol. 2, London, Longman, Green and Co., 1869, p. 299.

come incontrollata e potenzialmente sovversiva. Nella letteratura medica e morale vittoriana, la sua trasgressione veniva spesso interpretata in termini patologici, come espressione di una degenerazione psichica o fisica. In alcuni trattati, tale inclinazione era persino ritenuta ereditaria, una forma di “devianza naturale” trasmissibile ai figli, a dimostrazione di come la sessualità femminile fosse inscritta in un discorso biopolitico che mirava a medicalizzare e disciplinare il corpo delle donne. L’adultera, dunque, non rappresentava solo una minaccia all’ordine familiare, ma anche un pericolo biologico e sociale, una figura attraverso la quale si consolidavano il controllo medico, giuridico e morale sulla femminilità⁵⁷⁸.

Infine, la *New Woman*, emersa nel panorama culturale e sociale degli anni Ottanta dell’Ottocento, incarnava il timore borghese di una sessualità femminile autonoma e visibile nello spazio pubblico. Istruita, economicamente indipendente e politicamente consapevole, essa rappresentava la sfida più radicale ai modelli tradizionali di femminilità, che identificavano la donna con la modestia, la castità e la dedizione domestica. La *New Woman* minava le fondamenta simboliche della rispettabilità vittoriana, poiché affermava la possibilità di un desiderio femminile non subordinato alla riproduzione o al matrimonio. La regolazione della sessualità femminile trovava allo stesso tempo una legittimazione crescente nel discorso medico e nelle pratiche cliniche emergenti⁵⁷⁹.

La ginecologia ottocentesca, in particolare, contribuì a patologizzare il corpo femminile, descrivendolo come luogo di vulnerabilità morale e instabilità psichica. Il desiderio sessuale veniva interpretato come segno di squilibrio o degenerazione, da contenere mediante disciplina o intervento terapeutico. In tal modo, la scienza medica consolidava – sotto l’apparenza della neutralità empirica – i codici morali e di genere della società vittoriana, rendendo la sessualità femminile oggetto di sorveglianza, diagnosi e controllo.

Secondo William Acton, celebre esperto di ginecologia e strenuo oppositore della masturbazione femminile, la maggior parte delle donne «(happily for them) are not very much troubled with sexual feeling of any kind»⁵⁸⁰, mentre per le poche donne che manifestavano desiderio sessuale, in particolare di natura adulterina, tale impulso poteva raggiungere intensità

⁵⁷⁸ William Acton, *The Functions and Disorders of the Reproductive Organs, in Childhood, Youth, Adult Age, and Advanced Life*, London, J. & A. Churchill, 1865, p. 131.

⁵⁷⁹ Véronique Molinari, *Fearing the passions of women. Female desire and sexuality in the nineteenth century*, in «La Clé des Langues», gennaio 2025. Consultabile al sito: <https://cle.ens-lyon.fr/anglais/civilisation/domaine-britannique/fearing-the-passions-of-women-female-desire-and-sexuality-in-the-nineteenth-century>.

⁵⁸⁰ Acton, *The Functions and Disorders of the Reproductive Organs*, p. 112.

pari o addirittura superiori a quelle maschili, degenerando talvolta in ninfomania, considerata una vera e propria forma di follia.

Da questa prospettiva derivarono pratiche chirurgiche estreme, giustificate come strumenti per contenere l'eccitabilità sessuale e prevenire presunti disordini neurologici o psichici. È importante sottolineare, tuttavia, che la medicina vittoriana non era monolitica: alcuni medici difendevano il diritto delle donne al piacere sessuale e alla propria integrità corporea, e la patologizzazione del desiderio riguardava anche gli uomini, seppur con modalità differenti.

L'assenza di metodi contraccettivi efficaci amplificava ulteriormente la percezione di pericolo associata alla sessualità femminile, costringendo le donne a gravidanze frequenti ed esponendole a rischi elevati. Solo verso la fine del secolo, con la diffusione di dispositivi quali pessari, spugne, diaframmi e preservativi, alcune donne, in particolare quelle appartenenti alla borghesia, iniziarono a esercitare un controllo più diretto sulla propria sessualità e salute riproduttiva⁵⁸¹. In questo contesto, figure come George Drysdale si schierarono apertamente a favore del diritto delle donne a un'esperienza sessuale piena, sostenendo che «in woman, exactly as in man, strong sexual appetites are a very great virtue»⁵⁸², contrapponendosi così alla visione moralistica dominante e ponendo le basi per una riconsiderazione culturale del legame tra desiderio, autonomia e norme sociali.

L'ossessione per la regolazione della sessualità femminile si intrecciava indissolubilmente con la costruzione culturale dell'infanzia. Bambini e bambine non erano concepiti come soggetti autonomi, ma come corpi da modellare, sorvegliare e disciplinare: la loro innocenza idealizzata coesisteva con una fascinazione erotica latente, specchio di un immaginario sessuale che oscillava tra protezione, controllo e desiderio. Tale ambivalenza culturale si rifletteva non solo nella letteratura e nelle arti, ma anche nelle istituzioni – scuole, orfanotrofi, *workhouses* e fabbriche –, dove la facciata di protezione celava spesso violenze, abusi e pratiche sistematiche di disciplina. La costruzione del “bambino erotico” era profondamente intrecciata alle differenze di classe: mentre i bambini borghesi incarnavano un ideale di innocenza sacralizzata, i minori delle famiglie lavoratrici venivano percepiti come corpi vulnerabili, a rischio di corruzione e trasgressione.

La letteratura vittoriana, da Dickens a Carroll, rifletteva e amplificava questi stereotipi, rappresentando bambini e bambine alle prese con il mondo adulto, soggetti simultaneamente al

⁵⁸¹ Cook, *The Long Sexual Revolution*, p. 42.

⁵⁸² George Drysdale, *Physical, Sexual and Natural Religion: by a Student of Medicine*, London, Edward Truelove, 1855, pp. 172-173.

controllo e all'oggetto di desiderio. Parallelamente, la medicalizzazione dello sviluppo infantile, che considerava i bambini suscettibili a eccitazioni pericolose e comportamenti "innaturali", legittimava sorveglianza costante e interventi disciplinari. In questo contesto, il "bambino erotico" si configurava come una costruzione culturale e istituzionale, frutto di norme sociali, gerarchie di genere e pratiche mediche.

La fascinazione erotica, percepita come minacciosa, ma al contempo oggetto di curiosità e controllo, diveniva così uno strumento per disciplinare l'infanzia e rafforzare le strutture di potere, anticipando e rispecchiando le logiche che regolavano la sessualità femminile adulta.

IV.2 Stato e organizzazioni filantropiche: tra controllo e protezione

Il rapporto tra Stato e organizzazioni filantropiche nell'Inghilterra del XIX secolo costituisce un nodo cruciale per comprendere le strategie di gestione dell'infanzia indigente e le modalità di controllo sociale sulle classi popolari. La filantropia, pur presentata come espressione di umanitarismo e attenzione al benessere dei minori, si sviluppò all'interno di un sistema che combinava assistenza e disciplina, intrecciando finalità morali, economiche e politiche. Orfanotrofi, scuole industriali, *workhouses* e altre istituzioni non si limitavano a mitigare la povertà o le sofferenze immediate dei bambini, ma operavano in stretta sinergia con lo Stato, contribuendo a definire modelli di comportamento, lavoro, moralità e organizzazione familiare che riflettevano i valori della società vittoriana.

In questo contesto, la cura e la protezione assumevano una funzione profondamente ambivalente: da un lato garantivano la sopravvivenza e offrivano strumenti di formazione e istruzione, dall'altro rafforzavano la sorveglianza, la disciplina e la regolazione delle vite dei minori, imponendo norme e comportamenti considerati socialmente desiderabili. La collaborazione tra pubblico e privato, talvolta armoniosa, talvolta conflittuale, mostrava come il confine tra tutela e controllo fosse spesso sfumato, trasformando il bene dei bambini in uno strumento di normalizzazione sociale.

L'intervento filantropico e statale non mirava tanto a modificare le strutture economiche e sociali responsabili della marginalizzazione infantile, quanto a modellare i comportamenti dei bambini poveri secondo valori morali, produttivi e socialmente accettabili. Così, la retorica della protezione celava un meccanismo di regolazione e imposizione di ruoli, in cui l'educazione, la cura e la disciplina diventavano strumenti di controllo e di legittimazione dell'ordine sociale.

IV.2.1 Alle origini della filantropia

Come osserva Hugh Cunningham, le politiche rivolte all'infanzia nell'Inghilterra moderna possono essere ricondotte a due fasi principali: la prima compresa tra il 1500 e il 1750, la seconda tra il 1750 e il 1860. Pur nella diversità dei contesti storici e istituzionali, entrambe le fasi furono segnate da due questioni centrali, caratterizzate, da un lato, dalla presenza di bambini che i genitori non potevano o non volevano crescere, dall'altro, dal problema dell'istruzione, la cui estensione a tutta la popolazione appariva sempre più necessaria⁵⁸³.

⁵⁸³ Cunningham, *Storia dell'infanzia*, p. 139.

Le fonti europee mostrano come i bambini, per gran parte del loro ciclo vitale, aggravassero piuttosto che alleviare la condizione di povertà, e che tale consapevolezza fosse diffusa anche tra i funzionari locali e i filantropi. L'abbandono dei neonati rappresentava l'espressione più drammatica di questo problema, ma anche i dati statistici confermavano la portata della questione: all'inizio del XIX secolo, in Inghilterra e in Galles circa 195.000 figli della classe sociale più povera vivevano stabilmente a carico delle parrocchie. Una risposta a lungo termine fu il collocamento dei minori all'interno di istituti, con l'obiettivo dichiarato di educarli a diventare sudditi modello. Con il trascorrere dei decenni, le chiese persero progressivamente il monopolio in ambito educativo, pur mantenendo centrale l'insegnamento della dottrina religiosa, che rimase la principale ragione di fondazione e gestione delle scuole.

L'istruzione, tuttavia, non veniva intesa soltanto in chiave spirituale: essa rappresentava anche uno strumento di ordine e disciplina sociale, nonché di addestramento alle capacità lavorative. Solo nel XVIII secolo i governi iniziarono a svolgere un ruolo significativo nel sistema scolastico, mentre in precedenza l'iniziativa era rimasta nelle mani delle chiese e dei privati. Ciò portò a un aumento straordinario del numero di scuole: in Inghilterra, tra il 1480 e il 1600 si fondarono circa 800 nuove istituzioni, e la crescita delle scuole non classiche non sussidiarie accelerò ulteriormente dopo il 1660, in particolare agli inizi del XVIII secolo⁵⁸⁴.

Rispetto ad altri paesi europei, la politicizzazione dell'istruzione assunse in Inghilterra forme peculiari. I livelli di alfabetizzazione restarono significativamente più bassi, poiché né la Chiesa né lo Stato esercitavano una pressione costante affinché ogni parrocchia si assumesse responsabilità dirette in materia educativa. Ne derivò un maggiore spazio per l'iniziativa locale e privata. Tra la fine del XVII e l'inizio del XVIII secolo emerse la cosiddetta filantropia organizzata, con associazioni costituite per soddisfare bisogni specifici. Fu in questo contesto che un gruppo di laici anglicani fondò la *Society for the Promotion of Christian Knowledge*, destinata ad aprire scuole di carità per i figli dei più poveri, secondo la consueta mescolanza di religione, lettura e scrittura. L'obiettivo principale era rafforzare la Chiesa anglicana contro cattolici e dissenzienti, ma la società finì inevitabilmente per assumere un ruolo politico.

Parallelamente alla crescita delle iniziative concrete, tra XVII e XVIII secolo la filantropia cominciò a imporsi come categoria linguistica e morale. Già Francis Bacon, nel suo saggio *Of Goodness, and Goodness of Nature*, aveva ripreso il termine greco *philanthropia* per designare

⁵⁸⁴ Lawrence Stone, *The Educational Revolution in England 1560-1640*, in «Past and Present», vol. 28, 1 (1964), pp. 41-80: pp. 45-46

la tendenza a promuovere il bene degli uomini. Samuel Johnson, poi, nel suo *Dictionary of the English Language*⁵⁸⁵, definì la filantropia come “love of mankind; good nature”, traducendo così in lessico inglese un concetto a lungo percepito come classico e non strettamente nazionale. Fino alla metà del XVIII secolo, infatti, le parole più diffuse per designare tale concetto erano *benevolence* e *humanity*, ma proprio in quei decenni *philanthropy* entrò stabilmente nel discorso pubblico, con una crescita esponenziale delle occorrenze nella stampa periodica e nei giornali. Allo stesso tempo, si impose la figura del *philanthropist*, pressoché inesistente prima del 1760, ma destinata a diventare emblematica nella cultura britannica tardo-settecentesca.

Questa esplosione linguistica, di fatto, rifletteva un mutamento nelle concezioni della natura umana. Richard Cumberland, già nel 1672, aveva contrapposto alla visione hobbesiana la nozione di una “benevolenza universale” inscritta da Dio nell’uomo. Francis Hutcheson, docente di filosofia morale a Glasgow, sviluppò la teoria del *moral sense*, una disposizione naturale alla simpatia e alla solidarietà. Adam Smith, suo allievo, avrebbe poi definito la virtù più alta come quella che abbraccia la felicità di tutti gli esseri intelligenti. E David Hume, a sua volta, parlò di una “*natural philanthropy*”, ovvero una benevolenza generale inscritta nell’esperienza quotidiana. La filantropia, dunque, non era solo un agire, ma un vero e proprio sentimento, una disposizione connaturata, che molti sermoni, riviste e recensioni letterarie cominciarono a celebrare come tratto distintivo della civiltà britannica⁵⁸⁶.

Le pubblicazioni settecentesche diedero corpo a questo entusiasmo: il *The Lady’s Magazine* consigliava di scegliere come marito un uomo «warmed by the noble principle of universal philanthropy»⁵⁸⁷; poesie e sermoni esaltavano la “purezza” della filantropia, mentre romanzi come *The Man of Feeling* di Henry Mackenzie, pubblicato nel 1771, mettevano in scena personaggi la cui sensibilità poetica diventava incentivo all’amore universale. Si affermò così l’idea che l’Inghilterra stesse vivendo un’“età della filantropia”, caratterizzata da un linguaggio che univa moralità, religione e sentimento.

Accanto all’universalismo proclamato, la filantropia settecentesca venne progressivamente interpretata come virtù peculiare e distintiva della nazione britannica. Se in epoca pre-riforma i viaggiatori inglesi ammiravano le istituzioni assistenziali italiane, a metà Settecento

⁵⁸⁵ Samuel Johnson, *Dictionary of the English Language* (si veda johnsonsdictionaryonline.com).

⁵⁸⁶ Hugh Cunningham, *The Reputation of Philanthropy since 1750: Britain and Beyond*, Manchester, Manchester University Press, 2020, pp. 34-47.

⁵⁸⁷ *The Lady’s Magazine or Entertaining Companion for the Fair Sex. Appropriated Solely to Their Use and Amusement*, vol. 11, London, G. Robinson, 1780.

l'autopercezione si rovesciò e la carità protestante fu presentata come più autentica di quella cattolica, percepita invece come strumentale.

The Times, ad esempio, sottolineava come le *charity schools* fossero uno spettacolo che gli stranieri guardavano con meraviglia e gli inglesi con orgoglio. Il confronto con la Francia fu altrettanto significativo: la fondazione della *Société Philanthropique de Paris* nel 1780 rappresentò un modello indipendente da Stato e Chiesa, animato dalla convinzione che la filantropia fosse il dovere principale del cittadino. Essa esprimeva l'anticlericalismo e l'ottimismo sociale tipici dell'Illuminismo francese, e collegava la beneficenza al linguaggio dei diritti e della cittadinanza.

Tuttavia, nella cultura britannica, la filantropia continuava a essere rivendicata come segno di superiorità nazionale, intrecciandosi con il patriottismo e con la difesa delle libertà contro la corruzione ministeriale. Non a caso *The Times* parlava negli anni Ottanta di «the spirit of philanthropy and religious tolerance that so peculiarly mark the present age»⁵⁸⁸, legando la filantropia all'idea di progresso, ragione e liberalismo. La filantropia, dunque, non fu solo pratica caritatevole, ma anche linguaggio identitario e politico. Universale nei suoi intenti, si tradusse spesso in forme di orgoglio nazionale e di disciplinamento sociale, incarnando le tensioni dell'età moderna tra benevolenza e controllo.

La seconda fase, dal 1750 al 1860, fu segnata da un crescente coinvolgimento dell'amministrazione centrale nelle politiche per l'infanzia. Il Regno Unito rappresentò un'eccezione a questa tendenza, attraversando una fase di sostanziale stallo. Una svolta importante giunse con il *Poor Law Amendment Act* del 1834, che sancì il principio secondo cui l'assistenza pubblica doveva essere concessa solo in condizioni rigidamente disciplinate. Le nuove norme istituivano le *workhouses*, concepite intenzionalmente come ambienti austeri e punitivi, al fine di scoraggiare la dipendenza dall'assistenza. Sebbene i bambini rappresentassero una parte significativa della popolazione accolta, le loro condizioni di vita e le opportunità di sviluppo risultarono gravemente compromesse.

Come nota Pat Thane in *Foundations of the Welfare State*⁵⁸⁹, le case di lavoro non erano meri spazi di accoglienza, ma strumenti di segregazione sociale: i minori venivano separati dalle famiglie, sottoposti a routine rigide e punizioni severe, educati a una conformità morale piuttosto che a una reale emancipazione. Harry Hendrick ha evidenziato come le *workhouses*

⁵⁸⁸ *The Times*, 13 luglio 1785.

⁵⁸⁹ Pat Thane, *Foundations of the Welfare State*, London, Longman, 1982.

funzionassero essenzialmente come meccanismi di controllo sociale, nei quali i bambini poveri venivano trasformati in soggetti docili, adatti alle esigenze della società industriale⁵⁹⁰. La retorica della protezione si intrecciava a una pedagogia della subordinazione, volta a disciplinare i minori e a riprodurre una forza lavoro obbediente.

Nonostante le critiche, le case di lavoro rimasero operative per gran parte del XIX secolo, consolidando un modello assistenziale che interpretava la povertà come colpa individuale piuttosto che come fenomeno strutturale. In questo quadro, l'infanzia divenne oggetto di un'attenzione ambivalente: da un lato, si riconosceva la vulnerabilità dei minori; dall'altro, si riteneva necessario incanalare il loro sviluppo in percorsi rigidamente normati per prevenire rischi di "depravazione" morale.

Se le *workhouses* rappresentavano la forma più estrema di controllo istituzionale, nel corso del XIX secolo furono introdotte alcune riforme volte a migliorare la condizione dell'infanzia povera, pur restando improntate a logiche paternalistiche e repressive. Un primo passo fu l'*Elementary Education Act* del 1870⁵⁹¹, che rese obbligatoria l'istruzione elementare, seppur con molte limitazioni. La riforma non mirava tanto a promuovere mobilità sociale, quanto a formare cittadini disciplinati e produttivi, riducendo il rischio che i bambini delle classi lavoratrici diventassero una minaccia per l'ordine pubblico.

Una svolta più significativa arrivò con il *Prevention of Cruelty to, and Protection of, Children Act* del 1889⁵⁹², noto anche come *Children's Charter*, con cui, per la prima volta, furono introdotte pene specifiche per i maltrattamenti infantili e forme di tutela legale per i minori vittime di abusi. Pur rappresentando un progresso, la legge rimase limitata: come sottolinea Hendrick, essa era permeata da un'impostazione paternalistica, volta più al contenimento delle "devianze" delle classi povere che a una reale protezione dei bambini. Per lungo tempo lo Stato preferì colpire singoli comportamenti ritenuti inaccettabili, evitando di affrontare le cause strutturali della povertà e della violenza domestica.

Come nota Behlmer in *Child Abuse and Moral Reform in England 1870-1908*⁵⁹³, la protezione dell'infanzia non fu mai del tutto separata da strategie di controllo sociale: gli

⁵⁹⁰ Harry Hendrick, *Child Welfare: England 1872-1989*, London, Routledge, 1994.

⁵⁹¹ *Elementary Education Act (Forster's Education Act)*, 33 & 34 Vict. c. 75, 9 agosto 1870, Parliament of the United Kingdom.

⁵⁹² *Prevention of Cruelty to, and Protection of, Children Act (Children's Charter)*, 52 & 53 Vict. c.44, 26 agosto 1889, Parliament of the United Kingdom.

⁵⁹³ George K. Behlmer, *Child Abuse and Moral Reform in England, 1870-1908*, Stanford, Stanford University Press, 1982.

ispettori incaricati di vigilare sulle condizioni dei minori agivano spesso mossi da pregiudizi moralizzanti, distinguendo tra famiglie “meritevoli” di aiuto e famiglie “irrecuperabili”, cui venivano imposti interventi coercitivi come la sottrazione dei figli.

Questa ambiguità si rifletteva anche nell’azione delle organizzazioni filantropiche che, come vedremo, si fecero promotrici di una protezione selettiva e condizionata, volta a formare non solo bambini sani e istruiti, ma soprattutto individui conformi alla morale e ai valori della società vittoriana. L’analisi delle politiche statali e del discorso filantropico rivela dunque una tensione costante tra l’aspirazione universale alla benevolenza e la sua concreta traduzione in strumenti di disciplinamento e controllo sociale.

IV.2.2 Il sistema delle *workhouses*

Le *workhouses* rappresentarono uno degli strumenti più emblematici della politica vittoriana di gestione della povertà, al crocevia tra assistenza, disciplina e controllo sociale. La loro origine è precedente alla grande riforma del 1834, ma fu proprio con il *Poor Law Amendment Act*⁵⁹⁴ che esse assunsero un assetto uniforme e riconoscibile, destinato a segnare profondamente la società di quegli anni.

Già alla fine del Settecento si contavano circa duemila strutture distribuite sul territorio inglese, nate come ricoveri parrocchiali spesso improvvisati e gestiti localmente. La legge del 1834 segnò, però, una svolta. I vecchi ospizi comunitari, caratterizzati da una gestione locale e disomogenea, furono sostituiti da un sistema centralizzato e regolamentato, posto sotto la supervisione della nuova *Poor Law Commission*. L’obiettivo non era soltanto amministrativo, ma anche politico e culturale: lo scopo, infatti, era principalmente quello di ridurre i costi dell’assistenza pubblica e, al tempo stesso, inculcare nei più poveri i valori di disciplina e parsimonia ritenuti necessari al mantenimento dell’ordine sociale. La riforma rifletteva l’influenza delle dottrine utilitaristiche, in particolare l’approccio benthamiano alla razionalizzazione delle istituzioni, e si fondava sull’idea che la povertà fosse frutto di indisciplina individuale più che di disuguaglianze strutturali.

A livello ideologico, la *workhouse* si configurava come un dispositivo statale di gestione della povertà, basato sul principio dell’*indoor relief*: chiunque avesse richiesto aiuto era costretto a entrare all’interno della struttura rinunciando di fatto alla libertà personale e spesso anche ai legami familiari. Essendo concepita in questi termini, l’assistenza non era vista come

⁵⁹⁴ *Poor Law Amendment Act*, 4 & 5 Will. 4. c. 76, 14 agosto 1834, Parliament of the United Kingdom.

un diritto, ma piuttosto come misura di ultima istanza⁵⁹⁵, dove il principio regolatore era la deterrenza. La vita all'interno delle case di lavoro doveva essere meno appetibile di quella del più povero dei lavoratori salariati che viveva all'esterno di esse, secondo il criterio della *less eligibility*⁵⁹⁶.

Come osserva Margaret Anne Crowther, l'istituzione doveva fungere da stimolo per l'impegno individuale e per la produttività, inculcando un'etica borghese basata sulla laboriosità, sulla parsimonia e sulla responsabilità di ciascun individuo⁵⁹⁷. Tale logica si traduceva in misure severe e dure imposizioni, caratterizzate da diete insufficienti, condizioni igieniche precarie, separazione sistematica delle famiglie e lavori alienanti.

La disgregazione dei nuclei familiari, ovvero la collocazione di uomini, donne, anziani e bambini in reparti distinti, negava la continuità dei legami affettivi, mentre il personale, spesso sovraccarico di lavoro e non sufficientemente qualificato, contribuiva a un regime di disciplina ferrea. La durezza delle regole era concepita non tanto come abuso, ma come elemento strutturale del sistema, necessario a rafforzare quella «personal morality and social order»⁵⁹⁸ che la riforma intendeva tutelare e incoraggiare⁵⁹⁹. La vita quotidiana nelle *workhouses* era generalmente segnata da monotonia e isolamento: «a minimal dietary in many parts of the country, monotony, disciplines, and separation of families»⁶⁰⁰.

Persino il lavoro imposto agli internati aveva una funzione più simbolica e disciplinare che produttiva. Attività alienanti come la sgranatura della canapa o la frantumazione delle ossa non

⁵⁹⁵ In questa cornice, l'elemento comunitario che aveva caratterizzato l'assistenza parrocchiale veniva progressivamente eroso, sostituito da una logica di centralizzazione e disciplina che trasformava la povertà in questione di ordine pubblico più che di solidarietà locale. In questo senso, il *Poor Law Amendment Act* del 1834 rappresentò non soltanto una riforma amministrativa, ma una vera e propria rifondazione ideologica dell'assistenza: la nuova legge incarnava lo spirito utilitarista di razionalizzazione e deterrenza, mirando a trasformare l'assistenza da forma di carità a strumento di controllo sociale.

⁵⁹⁶ Il concetto di *less eligibility*, sancito dal *Poor Law Amendment Act* del 1834, mirava a garantire che la condizione di coloro che ricevevano assistenza pubblica restasse inferiore a quella generalmente sperimentata dal lavoratore indipendente medio e abile al lavoro. Il principio derivava dalle idee utilitaristiche di Jeremy Bentham – espresse in particolare nel *Panopticon* – e fu successivamente incorporato sia nel *Report* sia nell'*Act* del 1834. Secondo Samuel Finer, il primo riferimento esplicito al principio di *less eligibility* compare nel contributo di Edwin Chadwick agli *Extracts of Evidence for the Poor Law Enquiry* del 1833.

⁵⁹⁷ Margaret Anne Crowther, *The Workhouse System, 1834-1929: The History of an English Social Institution*, Athens, University of Georgia Press, 1981, p. 186.

⁵⁹⁸ *Ibidem*.

⁵⁹⁹ Il vero punto era, in realtà, proprio questo. Dato che le condizioni materiali delle *workhouses* risultavano spesso non peggiori di quelle del mondo esterno, i redattori del *Poor Law Amendment Act* del 1834, in particolare Edwin Chadwick, compresero presto che la funzione punitiva e deterrente dell'istituzione non poteva basarsi esclusivamente su una privazione materiale, ma doveva tradursi in una condizione di *less eligibility* soprattutto psicologica: un regime di disciplina, umiliazione e sorveglianza volto a produrre sottomissione piuttosto che "semplice" privazione fisica.

⁶⁰⁰ Crowther, *The Workhouse System*, p. 186.

avevano l'obiettivo di insegnare competenze, ma di spezzare la volontà individuale e interiorizzare l'idea che la povertà derivasse da un fallimento morale, da correggere con la disciplina. Il personale stesso contribuiva alla natura punitiva dell'istituzione: spesso «overworked, untrained, and not always well supervised», con un «rapid turnover [...] many of them dismissed for offences against property or paupers»⁶⁰¹. La gestione inadeguata e la carenza di formazione trasformavano ulteriormente le case di lavoro in luoghi di sofferenza e precarietà, aggravando le condizioni già dure degli internati.

In questo sistema, i bambini e le bambine costituivano circa la metà della popolazione interna e rappresentavano il punto in cui la logica di controllo sociale raggiungeva la massima intensità. Il sistema riconosceva formalmente che i minori non erano colpevoli della loro condizione⁶⁰², ma questa dichiarazione di innocenza non comportava alcuna tutela effettiva, servendo piuttosto per giustificare un progetto di normalizzazione pedagogica. L'educazione doveva prepararli a sostenersi una volta divenuti adulti, ma secondo schemi rigidamente predeterminati, in cui la formazione coincideva con la sottomissione. Maschi e femmine venivano indirizzati verso ruoli sociali specifici, rispettivamente come lavoratori salariati o domestiche, e l'istruzione era concepita più come strumento di disciplina che come veicolo di conoscenza ed emancipazione.

La giornata dei bambini, proprio come quella degli adulti, era scandita da una ripetizione ossessiva di gesti e rituali, in cui il tempo stesso diventava strumento di addestramento. L'*industrial training*, previsto teoricamente per un terzo della giornata, comprendeva attività domestiche o agricole e in alcuni casi persino lavori esterni a beneficio dei guardiani locali. L'istruzione teorica, che comprendeva lettura, scrittura, aritmetica, geografia, storia e religione, degenerava spesso in ripetizione mnemonica, incapace di sviluppare pensiero critico o mobilità sociale reale. La disciplina era severa e onnipresente: punizioni corporali, isolamento, monotonia e lavori alienanti dominavano la vita quotidiana. Il contatto con i genitori era limitato, rafforzando la separazione tra famiglia e istituzione e trasformando la privazione affettiva in parte integrante della pedagogia.

Dietro l'apparente neutralità amministrativa di queste pratiche si nascondeva una precisa politica dell'infanzia, e cioè la volontà di trasformare i figli dei poveri in soggetti moralmente "risanati", docili e laboriosi, privati di ogni legame che potesse generare solidarietà o ribellione. La pedagogia nera istituzionale, in questo senso, non si limitava a reprimere i comportamenti,

⁶⁰¹ *Ibidem*, p. 187.

⁶⁰² «The pauper children maintained in Union workhouses are dependent, not as a consequence of their own errors, but of their misfortunes» (Kay-Shuttleworth, *The Training of Pauper Children*, p. 3).

ma mirava a interiorizzare la colpa. Il bambino povero doveva imparare non solo a obbedire, ma anche a credere che la sua condizione fosse giusta, meritata, necessaria.

In questo scenario di oppressione generalizzata, alcune figure provarono a introdurre alcuni elementi di riforma. James Kay-Shuttleworth, primo segretario del *Committee of the Council on Education*, promosse le scuole distrettuali con personale qualificato, sostenendo che un'educazione migliore avrebbe reso i bambini più "efficienti", una prospettiva ancora paternalista, ma perlomeno capace di aprire spazi di miglioramento materiale. Parallelamente, Louisa Twining, Jeanie Nassau Senior e altre donne appartenenti alla borghesia inglese portarono nelle *workhouses* una nuova sensibilità morale, introducendo forme embrionali di cura e protezione. Il loro intervento filantropico, che rimase spesso confinato all'ambito femminile e materno, rappresentò comunque una breccia nel dispositivo disciplinare, un gesto che umanizzava, almeno in parte, l'istituzione. Gli ispettori notarono che la formazione poteva aprire «to them many fields of employment from which the totally ignorant are debarred»⁶⁰³, ma nella realtà il destino dei bambini rimaneva rigidamente vincolato alla loro origine sociale.

L'infanzia nelle case di lavoro incarnava così tutte le tensioni e le contraddizioni della modernità vittoriana: tra colpa e innocenza, cura e controllo, compassione e punizione. Quella inglese era un'infanzia sorvegliata, modellata da un sistema che pretendeva di redimere attraverso la sofferenza e di moralizzare attraverso la privazione. La pedagogia istituzionale sostituiva l'amore con la sorveglianza, la parola con l'ordine, l'affetto con la punizione. Nella sua versione più estrema, la *workhouse* si configurava come un dispositivo di cancellazione dell'infanzia stessa, rappresentando non un luogo che custodiva i bambini, ma uno spazio che li addestrava a non essere più tali.

Emblematica, in questo senso, è l'immagine del refettorio silenzioso, dove decine di piccoli ospiti consumano il pasto sotto lo sguardo vigile dei sorveglianti. Le posate che non devono fare rumore, i gesti ripetuti e i corpi immobili condensano la logica morale del sistema: trasformare la vulnerabilità in disciplina, la fame in colpa, il silenzio in virtù. In quella scena muta si riflette l'intero paradosso della modernità vittoriana, una società che, nel tentativo di redimere i poveri, finiva per cancellare la voce dell'infanzia⁶⁰⁴.

Fin dai primi anni, la nuova legislazione divenne terreno di accese controversie politiche, religiose e morali, che misero in luce le profonde tensioni tra la logica economica della riforma

⁶⁰³ MH 32/108, *Schools Inspector Bowyer*, 1863-71, 29 marzo 1864.

⁶⁰⁴ Crowther, *The Workhouse System*, pp. 183-189.

e il sentimento di compassione tradizionalmente associato alla carità cristiana. Le prime opposizioni sorsero a livello locale, in seno ai comitati parrocchiali e alle comunità rurali, che interpretavano la nuova legge come una violazione dei doveri morali verso i poveri. A Poplar, ad esempio, i parroci denunciarono la riforma come anticristiana, accusandola di trasformare la povertà da condizione di sventura collettiva a colpa individuale e di sacrificare la pietà evangelica sull'altare del rigore dell'economia politica. Tuttavia, con l'istituzione delle *Poor Law Unions* nel 1836 e la conseguente centralizzazione amministrativa, gran parte di queste resistenze locali fu progressivamente neutralizzata, sostituita da un controllo burocratico che ridusse drasticamente l'autonomia delle parrocchie.

Nonostante ciò, le critiche non si esaurirono, ma riemersero con forza nel dibattito parlamentare del 1841, in occasione della proroga dei poteri della *Poor Law Commission*. Persino tra le élite politiche che avevano sostenuto la riforma si manifestarono ambivalenze profonde. Alcuni, come il radicale Thomas Wakley, chiesero apertamente l'abolizione delle *workhouses*; altri, pur difendendone i principi generali, ne denunciarono gli effetti disumanizzanti. Tra gli aspetti più contestati vi erano la rigida separazione delle famiglie – ritenuta contraria al sentimento cristiano e al diritto naturale all'affetto –, le diete insufficienti e i frequenti abusi amministrativi, portati alla luce da inchieste giornalistiche e *pamphlet* che suscitarono un'ondata di indignazione pubblica.

Anche esponenti del conservatorismo paternalista, come Benjamin Disraeli, condannarono l'assimilazione della casa di lavoro al carcere, evidenziando come l'istituzione fosse divenuta uno strumento di controllo più che di assistenza. Il paragone con il sistema penitenziario divenne così uno dei temi centrali del dibattito pubblico; le case di lavoro apparivano ormai come spazi di segregazione e disciplinamento morale, funzionali al mantenimento dell'ordine sociale e politico. Sotto la pressione delle proteste e delle campagne moralistiche, il governo fu infine costretto a adottare alcuni correttivi, seppur parziali.

Negli anni Quaranta vennero approvati emendamenti che attenuarono in parte la rigidità del sistema, introducendo distinzioni tra poveri “meritevoli” e “immeritevoli”. Emblematico fu il provvedimento del 1847, che autorizzava le coppie anziane sopra i sessant'anni a condividere la stessa stanza: un gesto minimo, ma denso di significato simbolico, perché riconosceva implicitamente la violenza affettiva esercitata dalla separazione forzata.

Questi aggiustamenti, tuttavia, non intaccarono l'impianto ideologico della riforma, che continuava a fondarsi sul principio della *less eligibility*, ossia sull'idea che la vita nella

workhouse dovesse rimanere più penosa di quella dell'operaio indipendente, pena il collasso dell'intero sistema deterrente. Il dibattito sulle case di lavoro finì così per intrecciare politica, religione e opinione pubblica, rivelando l'impossibilità di conciliare l'etica economica dell'utilitarismo con la tradizione morale cristiana. L'istituzione, nata per razionalizzare la spesa e moralizzare la povertà, divenne progressivamente simbolo di oppressione e disumanizzazione, scatenando una crisi di legittimità che trovò nella letteratura il suo veicolo più potente di diffusione e denuncia.

Anche in questo caso, tra le voci critiche, quella di Charles Dickens si impose come la più incisiva e duratura. Cresciuto nei pressi della *Cleveland Street Workhouse*, Dickens trasformò la propria esperienza biografica in materia letteraria, facendo della casa di lavoro un emblema della crudeltà istituzionale e della disuguaglianza sociale. In *Oliver Twist*, il celebre episodio della richiesta di cibo diventa la scena paradigmatica di un sistema che umilia l'innocenza e punisce la vulnerabilità⁶⁰⁵. Attraverso la figura del bambino, Dickens mette a nudo la violenza di un ordine sociale che tratta i poveri "onesti" peggio dei criminali, privandoli di ogni dignità e compassione. Anche nei suoi articoli giornalistici e interventi pubblici lo scrittore rafforzò questa denuncia, accusando il regime delle *workhouses* di tradire i principi fondamentali di umanità e giustizia sociale. L'impatto fu straordinario: *Oliver Twist* consolidò nell'immaginario collettivo la rappresentazione della casa di lavoro come luogo di oppressione e colpa collettiva, vera e propria allegoria del fallimento morale della nazione vittoriana.

Parallelamente, *pamphlet*, satire e caricature popolari contribuirono a fissare e amplificare tale immagine. Opere come *The Book of the Bastiles* o le vignette pubblicate su riviste come *Punch* misero in scena, con toni ironici e indignati, le contraddizioni del sistema, trasformando la *workhouse* in un palinsesto culturale su cui si proiettavano le ansie e le tensioni della società industriale: la paura del pauperismo, la condanna della pigrizia, il desiderio di disciplina, ma anche un crescente bisogno di compassione e giustizia. In questo modo, la casa di lavoro

⁶⁰⁵ «The evening arrived; the boys took their places. The master, in his cook's uniform, stationed himself at the copper; his pauper assistants ranged themselves behind him; the gruel was served out; and a long grace was said over the short commons. The gruel disappeared; the boys whispered to each other, and winked at Oliver; while his next neighbours nudged him. Child as he was, he was desperate with hunger, and reckless with misery. He rose from the table; and advancing to the master, basin and spoon in hand, said, somewhat alarmed at his own temerity: "Please, sir, I want some more". The master was a fat, healthy man; but he turned very pale. He gazed in stupefied astonishment on the small rebel for some seconds and then clung for support to the copper. The assistants were paralysed with wonder; the boys with fear. "What!" said the master at length, in a faint voice. "Please, sir", replied Oliver, "I want some more"» (Dickens, *Oliver Twist*, pp. 11-13).

divenne un simbolo ambivalente dell'età vittoriana, incarnando da un lato l'efficienza e la moralità dell'economia politica ed evocando dall'altro crudeltà, alienazione e ipocrisia.

L'idea della *workhouse* come spazio di punizione trovava una corrispondenza diretta nella sua configurazione architettonica, concepita per tradurre materialmente i principi di disciplina, sorveglianza e deterrenza propri della nuova politica assistenziale. Dopo il *Poor Law Amendment Act* del 1834, i Commissari incaricati dell'attuazione della riforma promossero la standardizzazione degli edifici, al fine di rendere visibile e tangibile la nuova logica del controllo. Come si dichiarava in un rapporto ufficiale, «the great principle of the New Poor Law was to render the workhouse a test – a place less eligible than the condition of the independent labourer»⁶⁰⁶. L'edificio stesso doveva dunque incarnare questa funzione di “prova morale”, scoraggiando l'accesso all'assistenza attraverso la costruzione di spazi che evocassero più la pena che la cura.

Nel 1835, l'architetto Sampson Kempthorne elaborò due modelli tipologici, ovvero la pianta quadrata o “a croce” (Figura 10) e quella esagonale o “a Y” (Figura 11), che furono ampiamente adottati come riferimento per le nuove *union workhouses*. Entrambi i modelli prevedevano la presenza di ali che si irradiavano da un corpo centrale, dove erano collocati gli uffici e le stanze di sorveglianza dei *Guardians*. Da quel punto nevralgico, il personale poteva mantenere il controllo visivo sull'intero complesso, secondo una logica che richiama da vicino il panopticon benthamiano⁶⁰⁷. Come specificavano i Commissari, la struttura era progettata per «secure the classification of the inmates, and the strict separation of the sexes and of the different ages»⁶⁰⁸. L'architettura traduceva così in forma spaziale l'ideologia della disciplina: ogni categoria – uomini, donne, ragazzi, ragazze, anziani e malati – era rigidamente segregata, riducendo al minimo ogni possibilità di contatto o comunicazione.

⁶⁰⁶ *Poor Law Commissioners' Report*, 1834.

⁶⁰⁷ Come osserva Crowther, il modello di *workhouse* proposto «by the architect Samuel Kempthorne was favoured in many rural unions. This had some obligation to the panopticon principle, with a central observation tower, although the design was cruciform. A rectangular boundary wall enclosed the cross, to give four separated courtyards for the different classes of pauper. The observation tower was not always built, but the master's quarters were usually placed at the centre to give rapid communication with all the wards. The workhouse was surrounded by high walls, and in many early buildings the windows were barred and so high over the dormitory floors that the inmates were unable to look out. The Commissioners hoped that the building would be enclosed 'to prevent casual communication from without, and egress from within'. This new construction, which in many rural unions would be the largest public building, was bound to have a powerful effect on the local population. Thus the Commissioners accepted that the large single building was itself an essential part of deterrence» (Crowther, *The Workhouse System*, p. 41).

⁶⁰⁸ Sampson Kempthorne, *Perspective View of a Workhouse for 300 Paupers*, in *First Annual report of The Poor Law Commissioners for England and Wales*, London, printed by William Clowes and Sons For Her Majesty's Stationery Office, 1835, pp. 407-414.

Il risultato era un'organizzazione interna rigidamente gerarchica e disciplinata, che ricordava più la struttura di un carcere che non quella di un rifugio destinato ai poveri. Muri alti, cancelli imponenti e ingressi separati rafforzavano la sensazione di trovarsi in un luogo di pena più che di protezione. All'interno, i dormitori collettivi erano privi di ogni comfort, i refettori austere sale dove i pasti – già ridotti al minimo – venivano consumati in silenzio sotto stretta sorveglianza, mentre gli spazi di lavoro ospitavano mansioni meccaniche e alienanti come le già ricordate frantumazione delle ossa e sgranatura della canapa. La finalità degli impieghi non era dunque quella della formazione professionale, quanto piuttosto della mortificazione morale.

La separazione delle famiglie, principio cardine della *New Poor Law*, trovava nell'architettura la sua traduzione più brutale. Corridoi, muri divisorii e regolamenti sugli orari impedivano a coniugi, genitori e figli di condividere gli stessi spazi o momenti della giornata, attuando quella che un osservatore contemporaneo definì «a rigid system of moral quarantine»⁶⁰⁹. Lo spazio, dunque, non si limitava a disciplinare i corpi: esso spezzava deliberatamente i legami affettivi, imponendo un modello di socialità atomizzata e controllata. Anche l'aspetto esteriore delle case di lavoro aveva una funzione simbolica cruciale. Gli edifici, severi e monumentali, erano spesso collocati ai margini dei centri abitati, visibili a distanza come moniti silenziosi contro la dipendenza dall'assistenza pubblica.

La loro presenza nel paesaggio – inconfondibile e intimidatoria – faceva parte integrante della pedagogia morale del nuovo sistema: insegnare, attraverso l'architettura, la paura della povertà. Non sorprende, dunque, che le *workhouses* siano entrate nell'immaginario vittoriano come luoghi di sofferenza e coercizione.

⁶⁰⁹ *The Book of the Bastiles*, 1841.

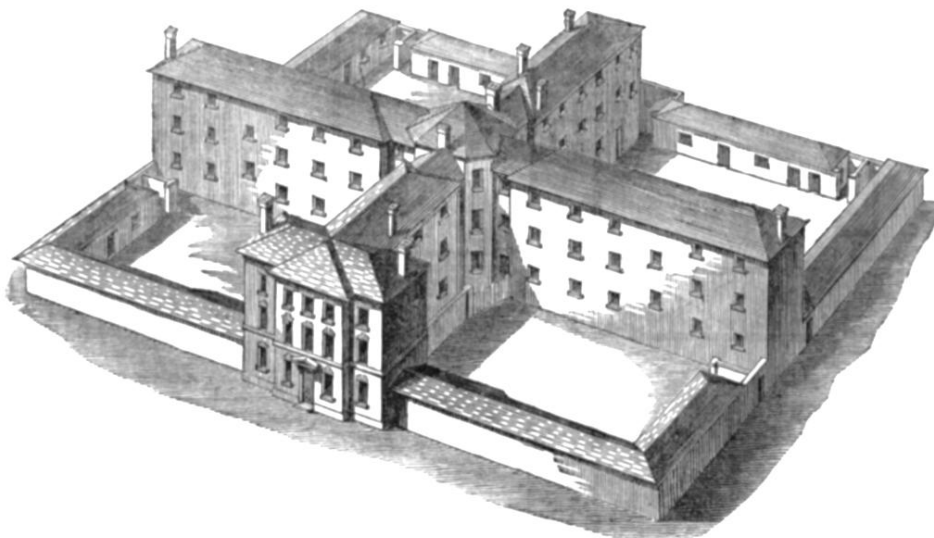


Figura 10. Sampson Kempthorne, *Perspective View of a Workhouse for 300 Paupers*, modello “a croce”, in *First Annual report of The Poor Law Commissioners for England and Wales*, London, printed by William Clowes and Sons For Her Majesty’s Stationery Office, 1835, p. 411.

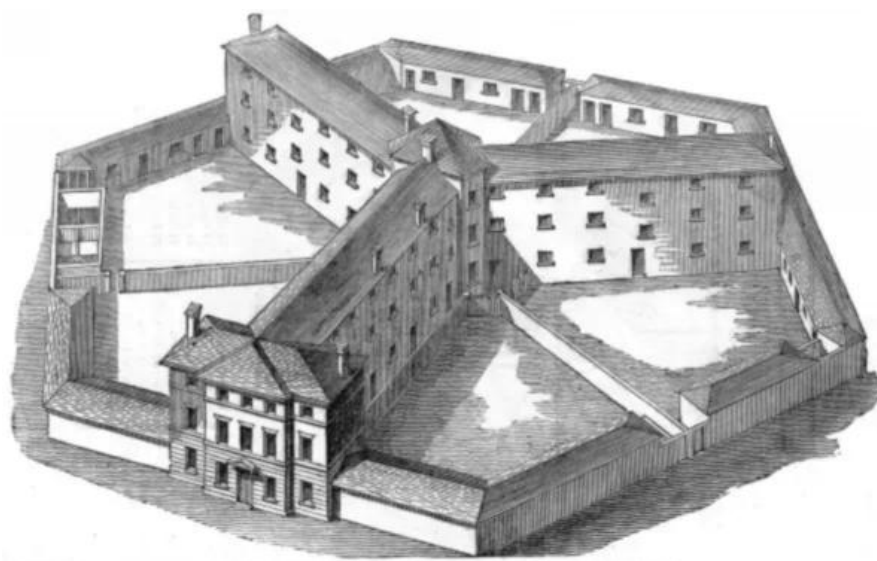


Figura 11. Sampson Kempthorne, *Perspective View of a Workhouse for 300 Paupers*, modello “a Y”, in *First Annual report of The Poor Law Commissioners for England and Wales*, London, printed by William Clowes and Sons For Her Majesty’s Stationery Office, 1835, p. 407.

Eppure, proprio all'interno di quelle mura nate per reprimere, si aprirono, quasi inavvertitamente, spazi di iniziativa sociale e politica, in particolare per le donne della borghesia vittoriana. A partire dagli anni Cinquanta dell'Ottocento, la visita alle case di lavoro divenne per molte di loro il primo contatto diretto con una forma di impegno pubblico, rappresentando un'esperienza che, da atto filantropico apparentemente marginale, si trasformò in una soglia di accesso alla sfera politica e amministrativa. In un contesto in cui la donna rispettabile era confinata entro il perimetro domestico, la *workhouse visiting* offrì un'occasione di transizione, uno spazio di contatto con il mondo istituzionale e con la sofferenza sociale che la modernità industriale produceva e nascondeva.

Un ruolo pionieristico in questo processo fu svolto dalla già citata Louisa Twining, la quale nel 1853 rimase profondamente colpita in negativo dalle condizioni della *Strand Union Workhouse* e, per conseguenza, nel 1858 fondò la *Workhouse Visiting Society* con lo scopo di ripensare e umanizzare le case di lavoro. Le sue denunce insistono non soltanto sulla durezza materiale della vita degli internati – ambienti gelidi e insalubri, assenza di cure adeguate, figure mediche costrette a fornire medicinali a proprie spese –, ma anche sulla necessità di introdurre un “elemento femminile” nella gestione quotidiana delle strutture.

Poiché la maggioranza degli ospiti erano donne e bambini, la presenza femminile veniva da lei ritenuta indispensabile per portare cura, attenzione e sensibilità in istituzioni dominate da una rigida disciplina maschile. Twining sosteneva che solo lo sguardo delle donne, abituato alla concretezza della cura, potesse umanizzare spazi nati per correggere più che per assistere⁶¹⁰.

Il percorso verso una partecipazione effettiva fu lento, ma segnato da tappe significative: nel 1872, Jeanie Nassau Senior divenne la prima ispettrice governativa delle *Poor Laws*, aprendo la strada a riforme minime ma simbolicamente decisive; nel 1875 Martha Merrington fu la prima donna eletta in un consiglio dei *Guardians*, gli organi incaricati della gestione delle leggi sui poveri; infine, nel 1894, Emmeline Pankhurst – futura leader del movimento suffragista – mosse i suoi primi passi pubblici come *Guardian* nella *workhouse* di Chorlton, impegnandosi in particolare nel miglioramento delle condizioni dei bambini e nella promozione di modelli educativi alternativi. In questo intreccio tra repressione istituzionale e iniziative filantropiche, le case di lavoro si trasformarono, paradossalmente, in laboratori di cittadinanza femminile. Attraverso la gestione delle visite, il dialogo con i *Guardians*, la denuncia delle condizioni degli

⁶¹⁰ Per approfondire il pensiero di Twining si vedano: Louisa Twining, *Recollections of Life and Work*, London, Edward Arnold, 1893 e, soprattutto, Louisa Twining, *Workhouses and Pauperism: Women's Work in the Administration of the Poor Law*, London, Methuen, 1898.

internati e la proposta di riforme, le donne borghesi svilupparono competenze amministrative e politiche, costruendo reti di solidarietà e forme embrionali di leadership pubblica.

La filantropia – troppo spesso ridotta dalla storiografia a gesto caritatevole o espressione di “cura privata” – assumeva così una valenza eminentemente politica, diventando un ponte tra il ruolo domestico e la sfera pubblica, una *politics of care* che rivendicava la necessità di introdurre sensibilità femminili in spazi dominati da logiche punitive e burocratiche. La *workhouse*, da luogo di isolamento, divenne anche un luogo di attraversamento: un varco in cui le donne poterono esercitare, sperimentare e infine rivendicare una presenza pubblica autonoma. Le esperienze maturate all’interno di tali istituzioni, nutrono direttamente le battaglie del femminismo vittoriano e edoardiano, fornendo alle donne strumenti concreti di intervento amministrativo, consapevolezza delle disuguaglianze strutturali e legittimazione di un agire politico femminile.

Pur nella loro evidente funzione repressiva, le *workhouses* si rivelarono anche luoghi di conflitto e di trasformazione, bersaglio di critiche religiose e politiche, laboratorio di iniziative filantropiche e, in alcuni casi, spazio di apprendimento civico. È proprio nella tensione tra disciplina e resistenza, tra punizione e assistenza che tali istituzioni acquistano il loro pieno significato storico. Il bilancio complessivo resta segnato da un paradosso profondo. Concepite per scoraggiare la dipendenza e per inculcare nelle persone indigenti un sentimento di vergogna legato alla propria condizione, le case di lavoro finirono da un lato per alimentare nuove pratiche di cittadinanza e forme di solidarietà, dall’altro per consolidare un regime di esclusione capace di normalizzare e riprodurre le disuguaglianze sociali. In questa duplice dimensione, insieme generativa e repressiva, risiede la loro rilevanza simbolica. Le *workhouses* rappresentarono al contempo il fallimento di un ideale di giustizia sociale e un catalizzatore di nuove consapevolezze politiche, configurandosi come un’icona architettonica e morale in cui si condensavano paure, ambizioni e contraddizioni della società vittoriana.

IV.2.3 Organizzazioni filantropiche e controllo sociale: contraddizioni e limiti degli interventi caritatevoli

Nel corso del Diciannovesimo secolo, organizzazioni filantropiche come la *National Society for the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC)*, fondata a Londra nel 1884 e ufficialmente istituita come ente nazionale cinque anni più tardi, assunsero un ruolo cruciale nel nascente sistema di protezione infantile, operando a stretto contatto con le autorità statali. Sebbene

dichiarassero come obiettivo prioritario l'intervento contro abusi domestici e negligenze, tali istituzioni agirono in larga misura come strumenti di regolazione sociale, più orientati a plasmare condotte e abitudini delle classi popolari che a difendere effettivamente i diritti dei minori. Come osservato da Anna Davin in *Growing Up Poor*⁶¹¹, la logica sottesa a questa tipologia di interventi era essenzialmente moralizzante: le pratiche di sorveglianza e correzione non affrontavano i fattori strutturali della povertà, ma si concentravano sulla "rieducazione" dei bambini e sulla stigmatizzazione delle loro famiglie.

L'influenza dei valori borghesi permeava l'azione filantropica, che interpretava la miseria non solo come condizione economica, ma come espressione di degrado morale e fallimento individuale. Tali approcci riflettevano, inevitabilmente, una visione paternalista della società, in cui i bambini venivano considerati non solo come vittime da proteggere, ma anche come strumenti di educazione sociale. Le organizzazioni filantropiche, quindi, non si limitavano a difendere i diritti dei minori, ma si impegnavano attivamente nella formazione di una nuova classe popolare, che doveva essere subordinata ai valori morali della borghesia.

La sorveglianza, la separazione dei bambini dalle famiglie e la penalizzazione delle madri rimaste sole, accusate di non riuscire a educare adeguatamente i propri figli, divennero strumenti di tale controllo. Le azioni delle organizzazioni filantropiche si sviluppavano quindi in un quadro che vedeva l'intervento sociale come una forma di educazione alla disciplina⁶¹².

Un ruolo decisivo in questo processo spettò alle organizzazioni religiose. Radicate in una visione cristiana del mondo, esse contribuirono a rendere indissolubile il legame tra assistenza ed evangelizzazione. Un caso emblematico è rappresentato dalla *Church of England Society for the Rescue of Young Women and Children*, fondata nel 1840, che si presentava come istituzione di soccorso, ma operava soprattutto come agenzia di redenzione morale. Tali organizzazioni non miravano unicamente a proteggere i più vulnerabili, ma intendevano "salvare" le anime dei poveri, ricondurli a una condizione di purezza morale e di conformità religiosa. La protezione materiale si sovrapponeva alla riforma spirituale: i bambini, percepiti al tempo stesso come innocenti e potenzialmente corrotti, venivano sottoposti a un processo di educazione disciplinata, volto a prevenire il rischio del "disordine morale" insito nelle classi inferiori.

Come osserva Hugh Cunningham, la filantropia religiosa in epoca vittoriana non può essere interpretata esclusivamente come espressione di misericordia, ma va compresa anche come un

⁶¹¹ Anna Davin, *Growing Up Poor: Home, School and Street in London 1870-1914*, London, Routledge, 1996.

⁶¹² Simon Fowler, *Workhouse: the People, the Places, Life Behind Doors*, Richmond, National Archives, 2007.

articolato dispositivo di regolazione sociale e politica. Attraverso scuole, orfanotrofi e case di correzione, le istituzioni confessionali esercitavano una funzione disciplinare che assumeva la forma di una pedagogia della coercizione, volta a interiorizzare norme morali e a riprodurre rigide gerarchie di genere e di classe. Come si è evidenziato, a subirne maggiormente gli effetti erano bambine e giovani donne, costruite come soggetti da redimere e da purificare da un presunto passato di devianza o di miseria. Il loro reinserimento in una società ritenuta moralmente ordinata risultava possibile solo al prezzo di una piena adesione, spesso imposta, ai valori borghesi e cristiani, in un percorso che confondeva cura e controllo, redenzione e sottomissione.

In tale prospettiva emerge una contraddizione strutturale. Le politiche filantropiche e statali, pur dichiarando di voler alleviare le sofferenze dell'infanzia povera, ignoravano sistematicamente le cause economiche e sociali della vulnerabilità. Le misure adottate erano perlopiù individualizzanti e disciplinari, concepite come correzione morale di condotte deviate più che come risposta a disuguaglianze strutturali. La povertà non era trattata come questione sociale, bensì come difetto etico da estirpare attraverso norme di comportamento e imposizione di modelli familiari idealizzati. A ciò si aggiungeva la dimensione di genere: le madri sole erano stigmatizzate come inadeguate e sottoposte a interventi punitivi, mentre le responsabilità strutturali – disoccupazione, precarietà, assenza di sostegni pubblici – venivano occultate dietro una retorica moralizzatrice.

Questa stessa logica, che sul piano domestico si traduceva nella sorveglianza delle famiglie povere e nella stigmatizzazione delle madri che si trovavano sole a dover crescere i figli, trovava un corrispettivo su scala imperiale. La filantropia vittoriana, infatti, non rimase confinata entro i confini nazionali, ma si proiettò all'esterno, assumendo la forma di un immaginario universalistico di redenzione che prometteva emancipazione e civilizzazione mentre, in realtà, riproduceva dinamiche di dominio e subordinazione. Così, l'intervento che in patria disciplinava gli indigenti, esternamente si traduceva in campagne abolizioniste, missioni evangeliche e imprese coloniali che più che rispondere alle reali urgenze sociali, contribuivano a rafforzare l'autorità morale e politica dell'Impero britannico.

È in questo slittamento dal locale al globale che va collocata la celebre critica dickensiana alla *telescopic philanthropy*, ossia quella carità rivolta a cause lontane – l'Africa, l'Oriente, le rotte atlantiche – mentre le miserie dei poveri inglesi continuavano a rimanere irrisolte.

In *Bleak House*⁶¹³, Charles Dickens coniò l'espressione "*telescopic philanthropy*" nel capitolo dedicato a Mrs Jellyby, figura emblematica di una carità rivolta a cause lontane a scapito delle responsabilità domestiche. La descrizione della sua casa – bambini trascurati e feriti, la figlia costretta a dettare lettere per l'Africa, il marito assente e oppresso – non lascia dubbi sulla sproporzione delle priorità. Dickens non colpisce solo l'eccentricità della donna, ma prende di mira la filantropia stessa, incarnata anche dall'assistente Mr Quale, che si presenta senza pudore come "*a philanthropist*". La scena cristallizza un fenomeno già discusso da decenni: la tendenza della filantropia britannica, soprattutto dopo i successi dell'abolizionismo, a rivolgere energie e risorse a cause remote, trascurando le urgenze sociali interne.

La critica, in realtà, non nacque con l'autore inglese. Già dagli anni Ottanta del Settecento i piantatori delle Indie Occidentali avevano difeso la schiavitù contrapponendo alle campagne abolizioniste le miserie della popolazione inglese; negli anni Venti dell'Ottocento William Wilberforce stesso, in una lettera a Macaulay, riconosceva che parlare di schiavi caraibici mentre la nazione soffriva carestia e povertà potesse essere percepito come insensibile e politicamente controproducente. Nonostante ciò, con l'abolizione della tratta nel 1807 e della schiavitù nel 1833, la filantropia si orientò verso nuove battaglie, ovvero, tra le altre, la sorveglianza dei mari con la *Royal Navy*, le missioni di "civilizzazione" in Africa e le spedizioni sul fiume Niger. Proprio questi interventi alimentarono un'ondata crescente di ostilità, che raggiunse il culmine negli anni Quaranta.

Il ruolo principale spettò a *The Times*, sotto la direzione di John Barnes, che divenne la voce più autorevole contro la filantropia, sistematizzando tre linee di attacco. Il primo punto critico sottolineato da Barnes riguardava il fatto che la filantropia non fosse altro che pura chiacchiera, una retorica da salotto, priva di risultati tangibili, un linguaggio enfatico buono per coprire *charlatanism* e *quackery*⁶¹⁴. Il secondo punto di attacco riguardava invece lo scarso radicamento nel mondo pratico dei filantropi, che venivano descritti con toni satirici come uomini dagli occhi languidi e dalle voci querule, effeminati e inadatti alla fermezza necessaria per affrontare crimine, lavoro minorile o condizioni di fabbrica. Il terzo punto riguardava infine l'accusa di sprecare risorse in cause lontane mentre i poveri sudditi inglesi soffrivano in patria: «we all know the wag's definition of a philanthropist: a man whose charity increases directly as the square of the distance»⁶¹⁵, ironizza George Eliot in *Middlemarch*.

⁶¹³ Charles Dickens, *Bleak House*, London, Bradbury and Evans, 1853.

⁶¹⁴ *The Times*, 11 luglio 1849; *The Times*, 19 maggio 1846.

⁶¹⁵ George Eliot, *Middlemarch* (1871), Oxford, Oxford University Press, 1997, p. 360.

Su questo fronte *The Times* fu inflessibile: nel denunciare le carceri di Norfolk e Suffolk attribuì le responsabilità proprio a Buxton e a Gurney, filantropi dall'umanità sempre all'orizzonte. Lo stesso giornale, inoltre, definì “*cosmopolite philanthropy*” le pattuglie navali in Africa, bollate come “*cruel*”, “*barbarous*” e persino “*suicidal*”, viste come denaro sprecato che sarebbe stato più utile destinare ai più poveri in madrepatria⁶¹⁶.

Il *Manchester Times* ribadiva che non erano spedizioni armate il vero mezzo per porre fine alla tratta, ma il libero commercio. Anche Clarkson e Wilberforce, pur celebrati in seguito come benefattori dell'umanità, furono nell'immediato oggetto di critiche severe. I risultati concreti delle loro campagne apparivano incerti, mentre i problemi interni – dal pauperismo urbano alle condizioni delle campagne inglesi, dal lavoro minorile alla nuova legislazione sui poveri – rimanevano insoluti. La polemica si concentrò anche sul ruolo di *Exeter Hall*, il grande auditorium londinese delle società evangeliche, visto come il simbolo di una filantropia astratta, vuota e moralista, incapace di incidere sulla realtà nazionale. Dickens stesso, recensendo un resoconto della spedizione sul Niger, scrisse che qualunque cosa patrocinata da *Exeter Hall* sarebbe stata cosa da non farsi⁶¹⁷.

L'espressione di origine dickensiana “*telescopic philanthropy*”, ripresa anche dalla rivista satirica *Punch* in una celebre vignetta del 1865 firmata da Jeremy Linden⁶¹⁸, non indicava semplicemente un difetto morale individuale, ma condensava un più ampio dibattito politico e sociale sulla legittimità e sull'efficacia dell'azione filantropica. Le critiche provenienti dalla stampa, dagli avversari politici e dagli stessi ambienti riformatori mettevano in luce una tensione strutturale tra idealismo universale e responsabilità locale: una filantropia proiettata verso cause lontane, astratte o globali, finiva per apparire incapace di incidere sulle urgenze materiali e quotidiane della povertà urbana. In questo senso, essa veniva rappresentata come una pratica più vicina al sentimentalismo morale che alla riforma concreta, e talvolta persino come un dispositivo di rimozione, capace di occultare l'inerzia istituzionale e di legittimare l'assenza di interventi strutturali a favore dei soggetti più vulnerabili.

⁶¹⁶ Cunningham, *The Reputation of Philanthropy since 1750*, p. 122.

⁶¹⁷ Charles Dickens, *The Niger Expedition*, in «The Examiner», 19 agosto 1848.

⁶¹⁸ Jeremy Linden, *Telescopic Philanthropy*, in «Punch», vol. XLVIII, 4 marzo 1865.

IV.3 Intervento disciplinare e ruolo delle istituzioni normative

A little black thing among the snow,
Crying “weep! weep!” in notes of woe!
“Where are thy father and mother? say?”
“They are both gone up to the church to pray.

Because I was happy upon the heath,
And smil’d among the winter’s snow,
They clothed me in the clothes of death,
And taught me to sing the notes of woe.

And because I am happy and dance and sing,
They think they have done me no injury,
And are gone to praise God and his Priest and King,
Who make up a heaven of our misery”

William Blake, *The Chimney Sweeper*

Nel contesto vittoriano, l’assenza di una tutela giuridica esplicita e organica nei confronti dei minori non deve essere interpretata come un vuoto normativo, ma piuttosto come l’emergere di una razionalità specifica di governo dell’infanzia. I bambini erano gestiti attraverso un complesso intreccio di norme giuridiche, pratiche educative e dispositivi istituzionali che non miravano a riconoscere diritti autonomi, bensì a rendere governabili i loro corpi e comportamenti. La regolazione dell’infanzia si manifestava in modo selettiva, frammentaria e spesso indiretta: il diritto non interveniva solo *ex post* per sanzionare abusi, ma partecipava attivamente alla creazione delle condizioni che rendevano possibili, tollerabili o invisibili le pratiche di sfruttamento e disciplina.

In questo quadro, l’intervento giuridico si concentrava più sui contesti di vita che sulla persona del bambino. Famiglie, istituzioni educative, organizzazioni filantropiche e apparati correttivi costituivano nodi di un sistema che delegava gran parte del controllo agli adulti, senza riconoscere al minore la piena capacità di agire o rivendicare i propri interessi. Storici come Hugh Cunningham hanno evidenziato come il diritto vittoriano creasse un’infanzia formalmente protetta, ma sostanzialmente subordinata; l’autorità genitoriale, le case di lavoro, le scuole industriali e le istituzioni riformatrici erano strumenti attraverso cui lo Stato, le

comunità religiose e le organizzazioni filantropiche disciplinavano i minori, modellando i loro comportamenti secondo criteri moralistici e produttivi.

Le istituzioni vittoriane costituiscono un esempio emblematico di questa logica. Create con l'obiettivo dichiarato di migliorare e moralizzare la popolazione, esse operavano come strumenti di governo sociale e dispositivi disciplinari, capaci di modellare comportamenti, legittimare interventi coercitivi e trasformare la tutela in una forma di controllo preventivo. Le prigioni per minorenni, le *workhouses*, le *industrial schools* e le colonie riformatrici mostravano il versante più apertamente coercitivo, mentre istituzioni filantropiche come le case fondate da Thomas John Barnardo o le attività della *National Society for the Prevention of Cruelty to Children* perseguivano finalità apparentemente umanitarie, ma contribuivano a pratiche di sorveglianza e normalizzazione sociale⁶¹⁹.

Un aspetto essenziale di questo sistema era l'interdipendenza tra tutela e disciplina: la protezione non si configurava come riconoscimento della soggettività o della dignità del bambino, ma si traduceva in una gestione della dipendenza. L'intervento delle istituzioni era giustificato dal presunto bene del minore e dalla prevenzione del disordine sociale, e pratiche come la violenza educativa, il lavoro forzato e le punizioni erano socialmente tollerate e giuridicamente legittimate all'interno dello stesso quadro di tutela. La filantropia privata, lungi dal compensare un deficit di diritti, contribuiva alla costruzione del minore come soggetto a rischio, generando una categoria di vulnerabilità che avrebbe orientato le azioni statali e giudiziarie per decenni.

L'analisi delle istituzioni vittoriane consente di comprendere il ruolo del diritto non come mero argine alla violenza sull'infanzia, ma come tecnologia di governo, capace di rendere strutturali e socialmente accettabili forme di subordinazione e sofferenza. La legislazione, le istituzioni e i saperi esperti – pedagogici, medici e filantropici – si intrecciavano in un dispositivo complesso che normalizzava la dipendenza del minore e legittimava la sua gestione preventiva, creando una continuità tra tutela, controllo morale e disciplina.

IV.3.1 L'infanzia tra regolazione e irresponsabilità giuridica

Nel sistema giuridico e istituzionale dell'Inghilterra vittoriana, il bambino non emergeva come titolare autonomo di diritti, ma come oggetto di una regolazione indiretta e frammentaria,

⁶¹⁹ Claudia Soares, *Leaving the Victorian Children's Institution: Aftercare, Friendship and Support*, in «History Workshop Journal», vol. 87 (2019), pp. 94-117.

mediata da una pluralità di attori come la famiglia, le istituzioni assistenziali, il mercato del lavoro e più ampi interessi morali, economici e sociali. La posizione giuridica del minore era strutturalmente subordinata: egli non era riconosciuto come soggetto portatore di interessi propri, ma veniva definito attraverso categorie sociali e funzionali – figlio, apprendista, lavoratore, povero o deviante – che ne determinavano il trattamento legale e assorbivano la sua soggettività. Il diritto vittoriano, dunque, non ignorava l'infanzia, ma la costruiva come categoria funzionale al governo sociale, trasformando la tutela in uno strumento di amministrazione della dipendenza, più che in una forma di riconoscimento della soggettività giuridica.

Questa configurazione si fondava su una concezione di incapacità giuridica radicata nel *Common Law*, secondo cui il minore era strutturalmente irresponsabile e privo di piena capacità di agire. Tale irresponsabilità non comportava una sospensione del potere giuridico, ma ne costituiva piuttosto una condizione strutturale di esercizio: il bambino non poteva contrarre, rivendicare diritti né accedere direttamente alla giustizia, e la sua posizione giuridica risultava costantemente mediata da adulti che agivano formalmente in suo nome, concentrando su di lui un controllo esteso sul corpo, sul comportamento e sulle scelte della vita quotidiana.

L'intervento del diritto si concentrava prevalentemente sui contesti di vita del bambino piuttosto che sulla sua persona. Come evidenziato nei *Commentaries on the Laws of England*⁶²⁰ di Sir William Blackstone, la famiglia di stampo patriarcale rappresentava il principale luogo di regolazione dell'infanzia, in cui l'autorità genitoriale, in particolare quella paterna, conserva una vasta legittimazione giuridica, inclusa la facoltà di adottare pratiche punitive e correttive. Leggi come i *Custody of Infants Acts* del 1839⁶²¹ e del 1873, pur introducendo una limitata apertura in favore delle madri, non riconobbero alcun diritto autonomo al bambino, che restava oggetto di contesa tra adulti e mai titolare di interessi giuridicamente rilevanti.

⁶²⁰ Sir William Blackstone, *Commentaries on the Laws of England*, Book I, Oxford, Clarendon Press, 1765.

⁶²¹ Il *Custody of Infants Act* del 1839 fu la prima legge britannica che permise alle madri di ottenere la custodia dei figli legittimi di età inferiore ai sette anni e il diritto di visita per i figli più grandi, su richiesta e a discrezione del giudice, a condizione che non ci fosse prova di adulterio da parte della madre. Prima di allora, la legge inglese dava automaticamente la custodia al padre, intervenendo solo in casi di sua manifesta inadeguatezza. La legge nacque in un contesto di crescente sensibilità pubblica verso le rivendicazioni materne, stimolata anche da campagne di figure come Caroline Norton, che denunciava la negazione dell'accesso ai figli dopo la separazione dal marito. Nonostante fosse innovativa, la legge aveva alcuni limiti: la custodia era temporanea fino ai sette anni, basata sulla discrezionalità giudiziaria e non poteva essere concessa se la madre era stata giudicata adulterina. Rimaneva quindi il ruolo predominante del padre, e ulteriori riforme intervennero solo dal 1873 in poi, segnando un'evoluzione graduale della tutela del benessere infantile rispetto al potere paterno assoluto.

La tutela dell'infanzia si configura così come mediata, subordinata e relazionale, mai come riconoscimento soggettivo:

That after the passing of this Act it shall be lawful for the Lord Chancellor and the Master of the Rolls in England, and for the Lord Chancellor and the Master of the Rolls in Ireland, respectively, upon hearing the Petition of the Mother of any Infant or Infants being in the sole Custody or Control of the Father thereof or of any Person by his Authority, or of any Guardian after the Death of the Father, if he shall see fit, to make Order for the Access of the Petitioner to such Infant or Infants, at such Times and subject to such Regulations as he shall deem convenient and just; and if such Infant or Infants shall be within the Age of Seven Years, to make Order that such Infant or Infants shall be delivered to and remain in the Custody of the Petitioner until attaining such Age, subject to such Regulations as he shall deem convenient and just⁶²².

From and after the passing of this Act it shall be lawful for the High Court of Chancery in England or in Ireland respectively, upon hearing the petition by her next friend of the mother of any infant or infants under sixteen years of age, to order that the petitioner shall have access to such infant or infants at such times and subject to such regulations as the Court shall deem proper, or to order that such infant or infants shall be delivered to the mother, and remain in or under her custody or control, or shall, if already in her custody or under her control, remain therein until such infant or infants shall attain such age, not exceeding sixteen, as the Court shall direct; and further, to order that such custody or control shall be subject to such regulations as regards access by the father or guardian of such infant or infants, and otherwise, as the said Court shall deem proper⁶²³.

Tali disposizioni attribuivano alla madre una posizione processuale formalmente riconosciuta, ma relegavano il minore in una persistente invisibilità giuridica. L'accesso, la custodia e il controllo del bambino restavano affidati alla discrezionalità giudiziale, mentre i suoi interessi non giungevano mai a tradursi in un diritto autonomamente azionabile. In questo quadro, la protezione non equivaleva al riconoscimento della soggettività del minore, bensì si configurava come una gestione istituzionale della dipendenza. Il bambino veniva così amministrato, regolato e rappresentato da altri, più che riconosciuto come titolare di diritti propri.

⁶²² *Custody of Infants Act*, 2 & 3 Vict. c. 54, 17 agosto 1839, Parliament of the United Kingdom.

⁶²³ *Custody of Infants Act*, 36 & 37 Vict. c. 12, 24 aprile 1873, Parliament of the United Kingdom.

Per comprendere pienamente questa costruzione giuridica dell'autorità familiare, è necessario collocare il rapporto genitore-figlio all'interno di un sistema più ampio di relazioni domestiche gerarchiche, che il *Common Law* disciplina secondo logiche analoghe.

In questa prospettiva, risultano particolarmente rilevanti i due capitoli immediatamente precedenti a quello che Blackstone intitola *Of Parent and Child*, rispettivamente dedicati al rapporto tra servo e padrone e al vincolo coniugale tra moglie e marito. Nel Capitolo XIV, *Of Master and Servant*, l'autore concentra la sua attenzione sulla relazione tra padrone e servitore, delineandola come una delle principali forme di legame economico e sociale nella vita privata, accanto a quelle tra marito e moglie e tra genitore e figlio. Blackstone distingue con precisione le diverse categorie di servitori – *menial servants*, *apprentices*, *labourers* e servitori con funzioni più elevate, quali *stewards* e *bailiffs* – evidenziando la specificità delle regole che disciplinano obblighi reciproci, termini contrattuali e responsabilità.

Un elemento centrale del capitolo è la netta condanna della schiavitù assoluta. Blackstone afferma con chiarezza che «pure and proper slavery does not, nay, cannot, subsist in England»⁶²⁴, rigettando le giustificazioni storiche basate sulla prigionia di guerra, sulla vendita di se stessi o sulla trasmissione ereditaria dello stato di schiavo. L'autore sottolinea l'arbitrarietà e l'immoralità di tali pretese, che violano principi fondamentali di ragione naturale e diritto naturale, tra cui il diritto alla vita e alla libertà.

L'episodio dello statuto 1 Edw. VI, c. 3, che prevedeva la messa in schiavitù dei vagabondi⁶²⁵, è citato da Blackstone come esempio della resistenza della legge inglese a imposizioni ingiuste: «the spirit of the nation could not brook this condition, even in the most abandoned rogues»⁶²⁶. L'autore mette inoltre in rilievo la protezione giuridica e morale garantita a tutti, indipendentemente dalla religione o dall'origine, e condanna la pratica di negare il battesimo ai servitori africani per mantenerli in stato di schiavitù, evidenziando così una concezione universale dei diritti fondamentali.

Blackstone sviluppa poi la dimensione contrattuale della servitù, distinguendo tra servizi giornalieri e apprendistati. Gli apprendisti sono vincolati a lungo termine al fine di ricevere

⁶²⁴ Blackstone, *Commentaries on the Laws of England*, cap. XIV, *Of Master and Servant*, p. 423.

⁶²⁵ «Upon these principles the law of England abhors, and will not endure, the existence of slavery within this nation; so that when an attempt was made to introduce it, by statute 1 Edw. VI, c. 3, which ordained, that all idle vagabonds should be made slaves, and fed upon bread and water, or small drink, and refuse meat; should wear a ring of iron round their necks, arms, or legs; and should be compelled by beating, chaining, or otherwise, to perform the work assigned them, were it never so vile» (*Ibidem*, p. 425).

⁶²⁶ *Ibidem*.

formazione e istruzione, spesso con corrispettivi economici significativi: «apprenticeships are useful to the commonwealth, by employing youth, and learning them to be early industrious»⁶²⁷. In questo contesto emerge una tensione costante tra disciplina e libertà: il vincolo prolungato è giustificato dalla necessità di formare competenze e garantire ordine economico, ma richiede anche limiti, in particolare rispetto a punizioni e correzioni.

In questo contesto, Blackstone sottolinea che, secondo la legge, il padrone può correggere un apprendista per negligenza o cattivo comportamento a patto che ciò avvenga con moderazione, allo stesso tempo, però, «if the master or master's wife beats any other servant of full age, it is good cause of departure. But if any servant, workman, or labourer, assault his master or dame, he shall suffer one year's imprisonment, and other open corporal punishment, not extending to life or limb»⁶²⁸.

Un ulteriore aspetto critico riguarda la responsabilità civile del padrone. Secondo Blackstone, gli atti del servitore compiuti nell'ambito del servizio sono considerati atti del padrone stesso: «the wrong done by the servant is looked upon in law as the wrong of the master himself»⁶²⁹. Questa disposizione riflette un principio morale fondamentale: la delega comporta obblighi e rischi, e il padrone non può sottrarsi alle conseguenze delle azioni dei propri agenti. Tuttavia, la responsabilità si limita agli atti compiuti nell'ambito immediato del servizio, distinguendo chiaramente tra ciò che avviene “*in the master's service*” e i comportamenti autonomi del servitore, evidenziando così un equilibrio tra tutela dei terzi e giustizia interna alla relazione contrattuale.

Dal punto di vista filosofico, viene offerta una riflessione coerente sulla morale della delega e della responsabilità. Blackstone integra diritto positivo e principi di ragione naturale, sostenendo che l'autorità del padrone è legittima solo entro i limiti del contratto e della giustizia: il padrone può beneficiare del servizio altrui, ma non può trarre vantaggio da illeciti, come recita il principio «no man shall be allowed to make any advantage of his own wrong»⁶³⁰.

Tale impostazione concepisce il lavoro e la gerarchia domestica non come dominio arbitrario, ma come relazione regolata da obblighi reciproci, vincoli legali e norme morali condivise. In sintesi, il capitolo articola un modello complesso di rapporto padrone-servitore che coniuga autorità, tutela dei diritti individuali e responsabilità civile, fondato su principi di

⁶²⁷ *Ibidem*, p. 428.

⁶²⁸ *Ibidem*.

⁶²⁹ *Ibidem*, p. 432.

⁶³⁰ *Ibidem*.

ragione naturale e giustizia morale. Blackstone mostra come la legge inglese riesca a conciliare esigenze economiche e formative con limiti etici e giuridici, delineando un sistema in cui la servitù esiste come relazione regolata, non come stato di schiavitù assoluta, proteggendo così sia i servitori che la società nel suo complesso.

Il Capitolo XV, *Of Husband and Wife*, dedicato al rapporto tra marito e moglie, esplora la natura del matrimonio come istituto civile, con particolare attenzione ai diritti, ai doveri e alle limitazioni reciproche delle parti. Blackstone definisce il matrimonio primariamente come un contratto civile, distinto dalla sfera religiosa: «Our law considers marriage in no other light than as a civil contract»⁶³¹. La sacralità dello stato matrimoniale è infatti rimessa esclusivamente alla giurisdizione ecclesiastica, mentre i tribunali temporali intervengono solo per questioni civili, trattando i matrimoni illeciti non come peccati, ma come inconvenienti legali.

Il primo nucleo dell'analisi riguarda le condizioni necessarie per la validità del matrimonio: gli sposi devono essere consenzienti (*consensus, non concubitus, facit nuptias*) e capaci di contrarre matrimonio, fatto salvo il rispetto di eventuali impedimenti canonici o civili. Le incapacità canoniche, come precontratti, consanguineità o affinità e alcune infermità fisiche, rendono il matrimonio annullabile ma non nullo fino a sentenza ecclesiastica. Le incapacità civili, al contrario, rendono il matrimonio *ipso facto* nullo, impedendo la formazione del contratto stesso; tra queste vi sono la poligamia, la minor età e la mancanza del consenso dei genitori o tutori, disciplinata da numerose leggi, tra cui lo statuto 26 Geo. II, c. 33⁶³².

La questione dell'età minima rivela la tensione tra autonomia personale e tutela familiare. Mentre il diritto civile inglese considera invalidi i matrimoni al di sotto dei quattordici anni per i maschi e dei dodici per le femmine senza consenso dei genitori, il *Canon Law* pone maggiore enfasi sulla capacità fisica e mentale dei contraenti. La capacità mentale è un altro criterio fondamentale: matrimoni celebrati tra «idiots» o «lunatics»⁶³³ sono considerati nulli secondo la legge moderna, in linea con la ratio del diritto civile.

Per quanto riguarda le formalità, Blackstone evidenzia che il contratto matrimoniale deve avvenire secondo le prescrizioni di legge, sia per quanto riguarda il luogo, chiesa parrocchiale o cappella pubblica, sia per quanto riguarda le modalità, *banns* o licenza, e la celebrazione da

⁶³¹ Blackstone, *Commentaries on the Laws of England*, cap. XV *Of Husband and Wife*, p. 433.

⁶³² «[...] whereby it is enacted, that all marriages celebrated by license (for banns suppose notice) where either of the parties is under twenty-one, (not being a widow or widower, who are supposed emancipated,) without the consent of the father, or, if he be not living, of the mother or guardians, shall be absolutely void» (*Ibidem*, pp. 437-438).

⁶³³ *Ibidem*, p. 438.

parte di un ministro ordinato. Le formalità non costituiscono però un requisito di diritto naturale, ma di diritto positivo, sottolineando la distinzione tra legge civile e principi morali universali.

Blackstone passa poi all'analisi della dissoluzione del matrimonio. Questa poteva avvenire per morte o per divorzio, che a sua volta si distingueva in *a vinculo matrimonii* (totale) o *a mensa et thoro* (parziale). Il divorzio totale riguardava impedimenti preesistenti alla celebrazione, mentre quello parziale interveniva per cause sopravvenute, come adulterio o “intollerabile cattivo carattere”. In caso di separazione *a mensa et thoro*, la legge prevedeva un mantenimento a favore della moglie, proporzionato alle circostanze e al rango delle parti, ma non in caso di adulterio o *elopement* (fuga volontaria con un amante). La *coverture*, ossia l'unione legale dei coniugi in un'unica persona, comportava che la moglie non potesse stipulare contratti separati né essere parte di atti giuridici senza il marito: «by marriage, the husband and wife are one person in law»⁶³⁴. Tuttavia, Blackstone mostra come alcune eccezioni tutelassero la moglie, ad esempio quando il marito era assente o incapace di esercitare i propri diritti.

La legge inglese, pur privilegiando l'unità giuridica dei coniugi, garantiva quindi protezioni indirette alla donna, bilanciando autorità maritale e tutela della parte più debole. Infine, il capitolo affronta la disciplina della “*moderate correction*”, ossia il diritto del marito di correggere la moglie entro limiti ragionevoli, in analogia con le prerogative già esaminate su figli e apprendisti. Blackstone sottolinea che tale potere non può essere esercitato con violenza eccessiva e che, nel periodo di Carlo II, le mogli potevano ottenere “*security of the peace*” contro abusi, evidenziando l'evoluzione verso un maggiore rispetto dei diritti individuali femminili. L'autore conclude che «even the disabilities which the wife lies under are for the most part intended for her protection and benefit: so great a favourite is the female sex of the laws of England»⁶³⁵, sottolineando come la legge inglese conciliasse gerarchia domestica, ordine civile e tutela della donna.

Entrambi i capitoli mostrano come il diritto inglese costruisse la famiglia come uno spazio di governo morale fondato su rapporti asimmetrici, nei quali incapacità, dipendenza e tutela operavano come categorie giuridiche funzionali all'esercizio dell'autorità. L'analisi critica della famiglia vittoriana borghese, dunque, non può limitarsi a una mera ricostruzione delle sue dinamiche interne, ma deve essere letta alla luce di un più ampio sistema di potere.

⁶³⁴ *Ibidem*, p. 442.

⁶³⁵ *Ibidem*, p. 445.

La subordinazione delle donne, la negazione dell'infanzia come soggettività autonoma e l'uso della disciplina come strumento di governo familiare non erano fenomeni isolati, bensì elementi costitutivi di un ordine sociale volto a mantenere rigide gerarchie funzionali agli interessi della borghesia emergente. Se, come abbiamo più volte evidenziato, la famiglia benestante costituiva il primo spazio di regolazione e sorveglianza dell'infanzia, la legislazione sulla povertà rappresentava il principale dispositivo attraverso cui lo Stato si sostituiva al controllo domestico: ogniqualvolta questo veniva ritenuto assente, inefficace o moralmente insufficiente. In altre parole, laddove la famiglia non era percepita in grado di disciplinare, proteggere o indirizzare la vita dei bambini secondo gli standard sociali ed etici vigenti, il diritto statale interveniva per assumere una funzione di governo indiretto, trasformando la vulnerabilità economica e sociale in una giustificazione legittima per il controllo e la regolazione istituzionale dell'infanzia.

Un ruolo centrale in questa regolazione indiretta è svolto dalla legislazione sulla povertà. Il *Poor Law Amendment Act* del 1834, pur non essendo formalmente rivolto ai minori, esercitò un impatto profondo sulle loro condizioni materiali e giuridiche. L'internamento nelle *workhouses*, la separazione dalle famiglie e l'imposizione di regimi disciplinari rigidi sottoposero i bambini delle classi lavoratrici a una forma di governo che intrecciava assistenza e coercizione. In questo schema, il bambino non era tutelato in quanto soggetto, ma amministrato come parte di una popolazione povera da rendere produttiva, controllabile e moralmente conforme. La povertà diventava così una categoria giuridicamente sospetta, condizione che legittimava l'intervento istituzionale e trasformava il bisogno in fattore di esposizione alla disciplina, rendendo la vulnerabilità materiale un criterio sufficiente per giustificare il controllo e la coercizione.

La stessa logica di amministrazione della vulnerabilità attraversa la legislazione sul lavoro minorile, che si limitava a regolare l'impiego dei bambini senza riconoscere loro diritti soggettivi. Dal *Factory Act* del 1833⁶³⁶ e del 1844 fino al *Factories and Workshops Act* del 1878⁶³⁷, il diritto fissava limiti di età, orari di lavoro e mansioni consentite, definendo condizioni formali di tutela. Tali misure, spesso interpretate come prime forme di protezione, intervenivano in realtà sull'uso del corpo infantile all'interno del processo produttivo, rendendolo compatibile con le esigenze industriali e sociali dell'epoca.

⁶³⁶ *Factory Act (Althorp's Act)*, 3 & 4 Will. 4. c. 103, 29 agosto 1833, Parliament of the United Kingdom.

⁶³⁷ *Factories and Workshops Act (Consolidation Act)*, 41 & 42 Vict. c. 16, 27 maggio 1878, Parliament of the United Kingdom.

Il bambino era protetto nella misura in cui risultava economicamente funzionale e la tutela, più che prevenire lo sfruttamento, ne razionalizzava le modalità. Ancora una volta, la legge agiva sui contesti materiali senza mai attribuire al minore una posizione giuridica autonoma o la capacità di rivendicare direttamente i propri interessi. La regolamentazione, dunque, non emancipava il bambino, ma lo inseriva in un sistema di controllo e gestione della sua forza-lavoro, intrecciando protezione apparente e sfruttamento produttivo.

A completare questo dispositivo di regolazione indiretta intervenne anche l'istruzione obbligatoria, che si inscriveva pienamente nella medesima logica di controllo sociale. Con l'*Elementary Education Act* del 1870⁶³⁸ e le riforme successive, lo Stato introdusse l'obbligo scolastico non tanto per affermare il diritto dei minori a ricevere un'istruzione, quanto piuttosto come dovere imposto alle famiglie, la cui inosservanza poteva comportare sanzioni anche di natura penale. In questo assetto, il bambino si configura come destinatario di un obbligo, non come titolare di una pretesa giuridicamente riconosciuta. La scuola non emerge dunque primariamente come spazio di emancipazione, ma come dispositivo istituzionale entro il quale corpi e condotte vengono disciplinati e normalizzati secondo parametri definiti dall'autorità adulta, contribuendo alla formazione di soggettività conformi all'ordine sociale vigente.

È tuttavia nelle istituzioni correttive che questa razionalità raggiunge la sua forma più esplicita e coercitiva. Come si vedrà più avanti nel dettaglio, il *Reformatory Schools Act* del 1854 e gli *Industrial Schools Acts* a partire dal 1857, ampliarono in modo decisivo l'ambito dell'intervento istituzionale sull'infanzia, autorizzando l'internamento dei minori non soltanto in seguito alla commissione di un reato, ma anche in presenza di condizioni di povertà, abbandono o di un generico e presunto rischio morale. In questi testi normativi, la distinzione tra responsabilità penale, bisogno di protezione e pericolosità sociale non viene semplicemente attenuata, ma strutturalmente confusa, consentendo alla legge di intervenire non tanto su comportamenti penalmente rilevanti, quanto su situazioni di vulnerabilità considerate potenzialmente deviate.

L'attenzione normativa si sposta così dal fatto compiuto alla previsione del comportamento futuro, dalla colpa accertata alla possibilità di una deviazione, trasformando la protezione in uno strumento di prevenzione sociale. In questo quadro, l'irresponsabilità giuridica del minore non opera come limite all'esercizio del potere coercitivo, ma ne costituisce uno dei principali

⁶³⁸ *Elementary Education Act (Forster's Education Act)*, 33 & 34 Vict. c. 75, 9 agosto 1870, Parliament of the United Kingdom.

presupposti. Proprio perché il bambino non è ritenuto pienamente capace di rispondere giuridicamente delle proprie azioni, egli può essere sottoposto a misure correttive preventive, che prescindono dall'accertamento di una responsabilità individuale.

Tali misure non assumono la forma della punizione in senso stretto, ma si presentano come interventi di rieducazione e correzione, giustificati dal riferimento all'interesse futuro del minore e alla necessità di plasmarne condotta e carattere secondo modelli socialmente desiderabili, definiti unilateralmente dagli adulti e dalle istituzioni. L'incapacità giuridica viene così tradotta in una condizione di governabilità, attraverso la quale il bambino, formalmente sottratto alla responsabilità penale, diviene oggetto di un controllo anticipato e pervasivo.

Le istituzioni correttive vittoriane incarnano, in questo senso, una razionalità normativa in cui tutela e coercizione risultano inscindibili, e nella quale la protezione non coincide con l'emancipazione del minore, ma con la sua inclusione in dispositivi di sorveglianza, disciplina e normalizzazione morale. È su questa trasformazione dell'incapacità in governabilità che si innesta l'ambiguità strutturale tra tutela, punizione e correzione che caratterizza le istituzioni normative vittoriane.

IV.3.2 Punizione, correzione e tutela: l'ambiguità delle istituzioni normative

La regolazione giuridica dell'infanzia nell'Inghilterra vittoriana si caratterizzava per una profonda e strutturale ambiguità tra funzioni punitive, correttive e protettive. Le istituzioni deputate alla gestione dei minori – scuole, *workhouses*, *industrial schools*, riformatori e strutture assistenziali – operavano infatti in uno spazio normativo ibrido, in cui il confine tra educazione e punizione risultava sistematicamente sfumato. Le pratiche coercitive e disciplinari non costituivano eccezioni o abusi, ma modalità ordinarie di intervento, legittimate da finalità moralizzatrici, rieducative e preventive. Questa ambiguità non era contingente, ma derivava dalla costruzione del minore come soggetto giuridicamente irresponsabile: la sua incapacità non limitava l'azione punitiva, ma ne costituiva una delle principali condizioni di possibilità.

Il diritto contribuiva a tale configurazione non tanto attraverso disposizioni che autorizzavano esplicitamente la violenza, quanto mediante dispositivi che ne rendevano l'esercizio implicito, funzionale e socialmente accettabile. Punizioni corporali, isolamento, sorveglianza costante e lavoro forzato trovavano giustificazione nella rappresentazione del bambino come soggetto incompleto, incapace di autodisciplina e bisognoso di una guida esterna. La violenza educativa, in questo senso, non era tematizzata come violazione, ma come

strumento legittimo di formazione morale in quanto finalizzato alla produzione di obbedienza, autocontrollo e conformità sociale.

Un esempio paradigmatico di questa ambiguità è rappresentato dal sistema delle *workhouses* che, sebbene preesistente, fu regolato a partire dal *Poor Law Amendment Act* del 1834. Formalmente destinate all'assistenza dei più poveri, le case di lavoro operavano come spazi di disciplinamento intensivo, in cui i bambini venivano separati dalle famiglie, sottoposti a regimi di impiego rigorosi e inseriti in un ambiente deliberatamente strutturato per scoraggiare la dipendenza, l'ozio e il disordine morale. Come si è visto, in questo contesto la sofferenza non costituiva un effetto collaterale del sistema, bensì una componente essenziale: la durezza delle condizioni di vita era concepita come strumento di deterrenza e riforma morale, tanto per gli adulti quanto per i bambini. La protezione dell'infanzia si traduceva così in una forma di punizione preventiva, volta a colpire la povertà in quanto tale, prima ancora di qualsiasi condotta esplicitamente immorale o deviante.

Le legislazioni sulle istituzioni correttive minorili della seconda metà dell'Ottocento accentuarono ulteriormente questa ambiguità. Il *Reformatory Schools Act* del 1854 e gli *Industrial Schools Acts* dal 1857 in avanti consentirono infatti l'internamento dei bambini non soltanto in seguito alla commissione effettiva di un reato, ma anche in presenza di condizioni di abbandono, indigenza o generica "cattiva condotta". La distinzione tra devianza e bisogno di protezione risultava in questo senso volutamente sfumata: il minore poteva essere sottratto alla famiglia e collocato in un'istituzione coercitiva non tanto per ciò che aveva fatto, quanto per ciò che rischiava di fare. La prevenzione morale si sovrapponeva così alla sanzione, e la tutela assumeva tratti chiaramente punitivi.

Emblematico, in tal senso, è quanto previsto dal *Reformatory Schools Act* del 1854, che autorizzava il giudice, oltre alla pena inflitta per il reato, a disporre l'invio del minore in una *reformatory school* al termine della detenzione per un periodo compreso tra due e cinque anni, indipendentemente dalla durata della pena originaria. La norma non solo legittimava una misura di internamento di durata potenzialmente molto superiore, ma inscriveva esplicitamente tale misura nel linguaggio dell'educazione e della riforma morale:

Whenever after the passing of this Act any Person under the Age of Sixteen Years shall be convicted of any Offence punishable by Law, [...] it shall be lawful for any Court, Judge, Police Magistrate of the Metropolis, Stipendiary Magistrate, or any Two or more Justices of the Peace, or in Scotland for any Sheriff or Magistrate of Burgh or Police Magistrate, before or by whom

such Offender shall be convicted, in addition to the Sentence then and there passed as a Punishment for his Offence, to direct such Offender to be sent, at the Expiration of his Sentence, to some One of the aforesaid Reformatory Schools to be named in such Direction, the Directors or Managers of which shall be willing to receive him, and to be there detained for Period not less than Two Years and not exceeding Five Years, and such Offender shall be liable to be detained pursuant to such Direction: Provided always, that no Offender shall be directed to be so sent and detained as aforesaid unless the Sentence passed as Punishment for his Offence, at the Expiration of which he is directed to be so sent and detained, shall be one of Imprisonment for Fourteen Days at the least; provided also, that the Secretary of State for the Home Department may at any Time order any such Offender to be discharged from any such School⁶³⁹.

Questa disposizione mostrava chiaramente come la legge ponesse l'accento non tanto sulla responsabilità del reato commesso, quanto sul "profilo futuro" del minore. La pena originaria diventava una soglia minima per l'accesso a una misura di rieducazione più lunga e indeterminata, formalmente educativa ma sostanzialmente coercitiva. La norma istituzionalizzava l'idea che il minore povero o deviante necessiti di un controllo prolungato, anticipando il concetto di prevenzione morale e fondendo tutela, punizione e correzione in un unico dispositivo. La riforma morale non era opzionale né volontaria: era imposta dalla legge, trasformando la protezione dichiarata in strumento di governo dei corpi infantili.

L'*Industrial Schools Act* del 1857 estese ulteriormente questa logica coercitiva, autorizzando l'intervento istituzionale anche in assenza di un reato, sulla base della sola condizione di vagabondaggio o abbandono. In particolare, la legge permetteva ai giudici di disporre l'invio immediato del minore in una *industrial school* qualora fosse stato preso in custodia con l'accusa di *vagrancy* o quando il genitore o qualsiasi altra figura adulta di riferimento non fosse immediatamente reperibile:

When any Child is taken into Custody on Charge of Vagrancy under any Local or General Act, the Justices, on receiving satisfactory Proof support of such Charge, may, if the Parent, or in case of an Orphan, if the Guardian or nearest adult Relative, of the Child cannot at once be found, and provided there be any Certified Industrial School, the Managers of which are willing to receive him, order the Child to be sent to such Industrial School for any Period not exceeding One Week,

⁶³⁹ *Youthful Offenders Act (Reformatory Schools Act)*, 17 & 18 Vict. c. 86, 10 agosto 1854, Parliament of the United Kingdom.

and shall direct due Inquiries to be made, and Notice [...] to be given to the Parent or Guardian or nearest adult Relative of the Child, if any can be found, or to the Persons with whom the Child is or was last known to have been residing, of the Circumstances under which the Child has been taken into Custody, and that the Matter will be inquired into at the Time and Place mentioned in the Notice⁶⁴⁰.

Il diritto operava quindi secondo una logica di anticipazione del rischio, nella quale la povertà e l'assenza di tutela familiare rappresentavano indici sufficienti di pericolosità sociale, legittimando un intervento coercitivo in assenza di responsabilità giuridica. Anche se formalmente limitata a un periodo breve e presentata come misura provvisoria, la legge istituzionalizzava una forma di custodia preventiva legittimando il proprio intervento in nome del presunto bene del minore. In questo modo, la responsabilità genitoriale, la sorveglianza statale e il controllo sociale venivano integrati in un unico dispositivo che trasformava una condizione di bisogno in un fattore di rischio giuridicamente rilevante.

Come evidenzia Cunningham,

L'identificazione dell'infanzia come materia di competenza della politica statale fu accompagnata e in qualche misura provocata da un declino della fiducia nella famiglia. Alcuni sostenevano che se le famiglie avessero fatto adeguatamente il loro mestiere non ci sarebbe stato nessun bisogno di coinvolgere lo stato; la soluzione non consisteva nel ripiegare sull'iniziativa statale, bensì nel costringere le famiglie ad assumersi le loro responsabilità. Altri erano dell'idea che molte famiglie non fossero in grado di accudire adeguatamente ai figli e che lo stato dovesse intervenire positivamente in difesa dei bambini e nello stesso tempo permettere alle famiglie di funzionare più efficacemente. [...] In entrambi i casi tuttavia la famiglia era per così dire sotto esame sia tra i filantropi che per lo stato; di certo non si partiva più dall'assunto che l'allevamento della prole potesse semplicemente essere lasciato alle famiglie, con lo stato e le organizzazioni volontarie a raccogliere i caduti⁶⁴¹.

Queste istituzioni, presentate come alternative umanitarie alla prigione, riproducevano pratiche di lavoro forzato e sorveglianza continua, legittimate dall'idea che l'infanzia povera costituisse un rischio sociale da prevenire, non per ciò che aveva fatto, ma per ciò che avrebbe potuto fare. A ben vedere, anche il sistema educativo partecipava a questa ambivalenza. Con

⁶⁴⁰ *Industrial Schools Act*, 20 & 21 Vict. c. 48, 17 agosto 1857, Parliament of the United Kingdom.

⁶⁴¹ Cunningham, *Storia dell'infanzia*, pp. 185-186.

l'*Elementary Education Act* del 1870 e le riforme successive, la scuola diventava uno strumento centrale di disciplinamento dell'infanzia: l'obbligo scolastico si traduceva in un dovere imposto alle famiglie, la cui inosservanza poteva essere sanzionata penalmente, mentre la punizione corporale rimaneva largamente accettata e giuridicamente tollerata.

Un elemento decisivo di questo sistema era rappresentato dalla discrezionalità degli agenti di applicazione della legge. Magistrati, ispettori, funzionari filantropici e autorità amministrative disponevano di ampi margini di valutazione nella definizione degli interventi ritenuti necessari per la "protezione" del minore. Tale discrezionalità, presentata come necessaria per garantire interventi rapidi e flessibili, non era un effetto collaterale del sistema, ma uno dei suoi dispositivi centrali, producendo una marcata selettività sociale. Essa consentiva un adattamento differenziale della norma ai corpi e ai contesti ritenuti devianti, esponendo in modo sproporzionato le famiglie povere e le classi lavoratrici al controllo, all'ispezione e alla sanzione, mentre i minori appartenenti ai ceti medi e superiori restavano in larga misura al di fuori del raggio d'azione delle istituzioni correttive.

A rafforzare la legittimazione degli interventi coercitivi contribuì l'emergere di una ricca produzione di saperi esperti, strettamente intrecciati con il diritto. Medici, pedagoghi, ispettori e riformatori filantropici redigevano relazioni, certificazioni e perizie sulla condotta dei bambini e delle loro famiglie, offrendo una cornice di scientificità a pratiche di controllo già orientate in senso disciplinare. La valutazione dell'idoneità morale dei genitori, della docilità del minore o della presunta pericolosità dell'ambiente domestico divenne così un passaggio decisivo nell'attivazione delle misure di correzione. In tal modo si consolidò l'idea che la protezione potesse legittimare una compressione delle garanzie e un'ingerenza profonda nella sfera privata, trasformando il sapere tecnico in uno strumento di governo delle vite e delle relazioni familiari.

L'intreccio strutturale tra protezione e punizione produsse un esito intrinsecamente contraddittorio. Le istituzioni che si proclamavano custodi dell'infanzia finirono per consolidare, spesso inconsapevolmente, assetti di subordinazione, controllo e sofferenza. La violenza non fu espunta dall'ordine giuridico, ma assorbita e razionalizzata come tecnica educativa e correttiva, con l'effetto di rendere estremamente labile il confine tra intervento legittimo e abuso e di fare della tutela dei minori un ambito ordinario di esercizio del potere disciplinare. Su questa ambivalenza si innestarono, alla fine del XIX secolo, i primi interventi normativi specificamente rivolti alla prevenzione della crudeltà verso l'infanzia, tra cui il

Prevention of Cruelty to, and Protection of, Children Act del 1889. Pur introducendo strumenti innovativi di protezione, tali disposizioni non segnarono una cesura netta rispetto al paradigma precedente, ma ne rielaborarono molte delle logiche punitive, ricollocandole entro una rinnovata grammatica giuridica della tutela.

IV.3.3 Diritti dei minori e governo dell'infanzia: una genealogia incompiuta

I diritti dei bambini non emergono in modo improvviso nel dibattito giuridico contemporaneo, ma si inscrivono in un lungo processo storico, frammentario e diseguale, le cui prime formulazioni risalgono alla fine del XVIII secolo e trovano un'articolazione più sistematica nel corso del XIX secolo. In questa fase, il riconoscimento dell'infanzia come ambito specifico di intervento normativo non coincide tanto con l'attribuzione di diritti soggettivi in senso proprio, quanto più con l'elaborazione di dispositivi morali, giuridici e amministrativi orientati alla protezione, alla disciplina e alla formazione del futuro cittadino e suddito dell'Impero.

Durante l'epoca vittoriana furono introdotti numerosi interventi legislativi volti a limitare lo sfruttamento del lavoro minorile, a regolamentare l'istruzione obbligatoria e a rafforzare la tutela dei bambini in ambito familiare. Come già accennato in precedenza, tra i provvedimenti più significativi in questa direzione si colloca il tentativo di disciplinare l'impiego di bambine e bambini come spazzacamini: il *Chimney Sweepers Act* del 1788⁶⁴² e le successive revisioni tra il 1834 e il 1875⁶⁴³ stabilirono limiti all'età minima, alla durata della giornata lavorativa e alle condizioni di impiego, cercando di ridurre gli abusi e i rischi legati a questa pericolosa attività. Questa tipologia di interventi, pur costituendo tentativi concreti di tutela, non scalfirono la posizione subordinata del minore, limitandosi a ridefinire la protezione secondo una logica orientata al futuro. Il bambino, infatti, era concepito principalmente come soggetto in divenire, portatore di un valore sociale e politico proiettato nel tempo, più che come titolare di una soggettività presente meritevole di riconoscimento autonomo e dignità.

Come di consueto, la condizione minorile non sfuggì all'attenzione della cultura e della letteratura dell'epoca. Narrativa e poesia offrirono infatti numerose rappresentazioni delle disuguaglianze, dello sfruttamento e della vulnerabilità di bambine e bambini. Tra i contributi più significativi si collocano le celebri poesie di William Blake, in particolare *The Chimney*

⁶⁴² *Chimney Sweepers Act*, 28 Geo. 3. c. 48, 25 giugno 1788, Parliament of Great Britain.

⁶⁴³ *Chimney Sweepers Act*, 4 & 5 Will. 4. c. 35, 25 luglio 1834, Parliament of the United Kingdom; *Chimney Sweepers and Chimneys Regulation Act*, 3 & 4 Vict. c. 85, 7 agosto 1840, Parliament of the United Kingdom; *Chimney Sweepers Regulation*, 27 & 28 Vict. c. 37, 30 giugno 1864, Parliament of the United Kingdom; *Chimney Sweepers Act*, 38 & 39 Vict. c. 70, 11 agosto 1875, Parliament of the United Kingdom.

Sweeper tratta dalle *Songs of Innocence* e la corrispondente versione pubblicata alcuni anni più tardi nelle *Songs of Experience*. Entrambi i testi offrono un ritratto vivido della sofferenza dei bambini lavoratori, denunciandone l'oppressione morale e sociale e contribuendo a diffondere una più ampia consapevolezza etica⁶⁴⁴.

In questa prospettiva, la produzione poetica non si limitava a registrare le condizioni dell'infanzia, ma partecipava attivamente alla formazione di una sensibilità pubblica capace di accompagnare, stimolare e talvolta anticipare i processi di riforma legislativa. Attraverso immagini evocative e narrazioni emotivamente coinvolgenti, la poesia trasformava le difficoltà vissute dall'infanzia in un'esperienza condivisa, rendendo tangibile per il lettore la sofferenza dei bambini e la povertà in cui erano costretti a vivere.

Anche nella già citata raccolta di poesie e racconti di Horsley, pur priva di un esplicito intento di denuncia sociale sistematica, emerge una riflessione sulla tragica condizione dei piccoli lavoratori. La presenza di tale tema testimonia come il fenomeno avesse ormai assunto una portata tale da suscitare inquietudine e preoccupazione anche tra lettori e autori non direttamente impegnati nel dibattito sulle questioni sociali.

You really are a civil sweep;
But why, my little fellow, weep?
Does your master use you ill?
Does he not your belly fill?

I have enough to make me weep,
Or else I would not be a sweep;
I'm very young, ma'am, as you see,
My mother sold me when turn'd three.

Your mother sold you!—child, walk in,
Could she commit so great a sin?
Could she forget her little child?
Impossible!—you're talking wild.

⁶⁴⁴ Cfr. William Blake, *The Chimney Sweeper*, in *Songs of Innocence*, London, 1789 e William Blake, *The Chimney Sweeper*, in *Songs of Experience*, London, 1794. Si rimanda, per un approfondimento, all'archivio digitale *The William Blake Archive* (<https://www.blakearchive.org/>).

Pray tell me now what is your age,
Your story does my heart engage;
Dry up your tears, and you shall eat,
I'll fill your belly with some meat⁶⁴⁵.

In generale, l'approccio vittoriano ai diritti dell'infanzia rimase profondamente paternalistico. Il bambino era considerato oggetto di intervento morale e tutela, non titolare di diritti propri. L'autorità genitoriale, in particolare quella paterna, continuava a costituire il fulcro della regolazione giuridica dell'infanzia, legittimando ampio potere decisionale sulla vita quotidiana, sull'educazione e sulle pratiche disciplinari. La protezione accordata ai minori si configurava quindi come una forma di governo esercitata nel loro interesse, secondo criteri stabiliti unilateralmente dagli adulti e dalle istituzioni, e non come riconoscimento di una reale capacità giuridica del bambino. In questo contesto, il lessico della tutela sostituiva quello dei diritti, normalizzando e formalizzando la condizione di dipendenza del minore.

A partire dalla seconda metà del XIX secolo, si assiste tuttavia a un progressivo spostamento dall'assoluta centralità dei diritti dei genitori verso una maggiore attenzione alla tutela dei minori. Lentamente, anche grazie allo spirito romantico dell'epoca, inizia a emergere l'idea che i diritti di bambini e bambine siano distinti da quelli degli adulti e che l'infanzia non costituisca una categoria omogenea, bensì una condizione specifica che richiede strumenti normativi ad essa dedicati. Questo mutamento si tradusse nell'adozione di leggi mirate alla protezione, all'istruzione e al benessere dei minori, nonché nella nascita di istituzioni filantropiche nazionali, come le case fondate da Thomas John Barnardo⁶⁴⁶ nel 1867 e la *National Society for the Prevention of Cruelty to Children* nel 1884.

⁶⁴⁵ Un estratto da *The Little Chimney Sweep*, in Horsley, *The Affectionate Children's Gift and the Good Child's Reward*, pp. 6-11.

⁶⁴⁶ Thomas John Barnardo (1845-1905), nato a Dublino e attivo a Londra a partire dagli anni Sessanta dell'Ottocento, fu uno dei principali protagonisti della filantropia vittoriana rivolta all'infanzia povera. Dopo aver abbandonato il progetto di diventare missionario medico, fondò una vasta rete di istituzioni per minori abbandonati o ritenuti a rischio, le *Barnardo's Homes*, che alla sua morte avevano assistito migliaia di bambini. Sostenitore dell'emigrazione infantile verso le colonie, in particolare il Canada, promosse il trasferimento di numerosi minori dalle aree urbane povere a contesti agricoli oltremare, ritenuti moralmente rigeneranti. Figura carismatica ma controversa, difese l'idea che la "salvezza" del bambino potesse legittimare interventi anche contro la volontà dei genitori, collocandosi al crocevia tra protezione, evangelismo sociale e pratiche di controllo dell'infanzia povera e «ricorrendo a quello che chiamava "rapimento filantropico" per strappare i bambini alle città e alle loro famiglie inadeguate» (Cunningham, *Storia dell'infanzia*, p. 183). Cfr. Philip Bean, Joy Melville, *Lost Children of the Empire. The untold story of Britain's child migrants*, London, Unwin Hyman, 1989.

Tali organizzazioni svolsero un ruolo cruciale non solo nel fornire assistenza immediata, ma anche nel definire categorie di rischio, criteri di rispettabilità e pratiche di intervento che anticiparono e accompagnarono l'azione statale. La filantropia, in questo senso, non si limitava a colmare un vuoto normativo, ma contribuiva attivamente alla costruzione del problema giuridico dell'infanzia:

Sia i riformatori che i filantropi erano profondamente pervasi dalla concezione romantica per cui l'infanzia dovesse essere un'età felice, la stagione migliore della vita alla quale ci si sarebbe poi rivolti sia con sguardo nostalgico che alla ricerca dell'ispirazione. [...] I filantropi che avevano così generosamente abbracciato l'ideologia dell'infanzia e che erano a stretto contatto con la realtà dell'infanzia vissuta nelle strade cittadine cominciarono a formulare teorie sui diritti di cui i bambini erano naturalmente titolari. [...] Verso la fine del secolo questi diritti cominciarono a essere considerati non tanto come un diritto al mantenimento, all'istruzione e alla protezione, quanto come diritti specifici dell'infanzia. [...] I diritti dei bambini consistevano dunque nel diritto a essere protetti, una teoria che andava nella stessa direzione degli sforzi per salvare l'infanzia⁶⁴⁷.

Nonostante questi sviluppi, il riconoscimento dei diritti dei minori rimase mediato da una concezione dell'infanzia come fase transitoria e strutturalmente incompiuta. Tale rappresentazione legittimava interventi orientati più alla normalizzazione delle condotte e alla formazione del futuro cittadino che alla tutela della soggettività presente del bambino. La protezione giuridica dell'infanzia si configurava così come un dispositivo ambivalente, capace di limitare alcune forme estreme di violenza, ma al tempo stesso di rafforzare il controllo sociale sulle famiglie e, in particolare, sulle classi lavoratrici⁶⁴⁸.

In questo contesto, il *Prevention of Cruelty to, and Protection of, Children Act* del 1889 rappresenta una svolta significativa. Per la prima volta, il maltrattamento intenzionale, la negligenza, l'abbandono e l'esposizione dei minori a condizioni dannose venivano esplicitamente criminalizzati. Conosciuto anche come *Children's Charter*, l'atto conferiva alla polizia e ad agenti appositamente designati il potere di intervenire direttamente nella vita familiare, fino a disporre la rimozione temporanea del minore dal nucleo domestico,

⁶⁴⁷ *Ibidem*, pp. 192-194.

⁶⁴⁸ Il punto era proprio questo. Da una politica incentrata sull'infanzia lo Stato poteva soltanto trarre vantaggio, mentre a subirne le conseguenze «potevano essere le famiglie: come ha fatto notare Danzelot, più si proclamavano i diritti del bambino, «più attorno alla famiglia povera si stringe la morsa di un'autorità tutelare»» (*Ibidem*, p. 194).

introducendo così una forma nuova e formalizzata di autorità statale sulla tutela dell'infanzia. Il bambino diventava, in questo modo, il punto di accesso giuridico attraverso cui lo Stato poteva esercitare controllo sulla famiglia.

Le disposizioni penali dell'atto, che prevedevano sanzioni fino a due anni di reclusione con o senza lavori forzati o multe consistenti, confermano il carattere insieme repressivo e preventivo della normativa. La vera novità non risiedeva tanto nell'inasprimento delle pene, quanto nella ridefinizione dei confini tra sfera privata e intervento pubblico. La protezione del minore veniva così assunta a fondamento giuridico per legittimare l'ingresso dello Stato nella famiglia, trasformando la vulnerabilità infantile in occasione per costruire un nuovo dispositivo di governo che intreccia tutela, sorveglianza e normalizzazione:

Any person over sixteen years of age who, having the custody, control, or charge of child, being boy under the age of fourteen years, or being girl under the age of sixteen years, wilfully illtreats, neglects, abandons, or exposes such child, or causes or procures such child to be ill-treated, neglected, abandoned, or exposed, in manner likely to cause such child unnecessary suffering, or injury to its health, shall be guilty of misdemeanor, and, on conviction thereof on indictment, shall be liable, at the discretion of the court, to fine not exceeding one hundred pounds, or alternatively, or in default of payment of such fine, or in addition to payment thereof, to imprisonment, with or without hard labour, for any term not exceeding two years, and on conviction thereof by court of summary jurisdiction, in manner provided by the Summary Jurisdiction Acts, shall be liable, at the discretion of the court, to fine not exceeding twenty-five pounds, or alternatively, or in default of payment of such fine, or in addition thereto, to imprisonment, with or without hard labour, for any term not exceeding three months.

If it be proved that person convicted on indictment as aforesaid was interested in any sum of money accruable or payable in the event of the death of the child, and had knowledge that such sum of money was accruing or becoming payable, the court may, in its discretion, increase the amount of the said fine so that the fine shall not exceed two hundred pounds. Such interest as aforesaid in any sum of money accruable or payable in the event of the death of the child shall be charged in the indictment and put to the jury in the same way, as far as may be, as previous conviction is now charged and put⁶⁴⁹.

⁶⁴⁹ *Prevention of Cruelty to, and Protection of, Children Act (Children's Charter)*, 52 & 53 Vict. c.44, 26 agosto 1889, Parliament of the United Kingdom.

L'analisi del linguaggio normativo del *Children's Charter* mette in luce in modo particolarmente chiaro questa razionalità. La distinzione tra ragazzi e ragazze, con soglie di età differenziate (quattordici anni per i maschi, sedici per le femmine), traduce in norme una protezione asimmetrica che intreccia vulnerabilità, genere e moralità, evidenziando un'attenzione particolare al controllo del corpo e della sessualità delle bambine.

Allo stesso tempo, la definizione di condotta punibile come "*wilful ill-treatment*" o come esposizione a "*unnecessary suffering*" implicava che la violenza fosse riconosciuta giuridicamente solo quando superava determinate soglie di intenzionalità e visibilità, escludendo dall'ambito penale un'ampia gamma di pratiche disciplinari ordinarie, socialmente tollerate e giuridicamente legittimate. Non a caso, l'art. 14 precisava che nulla nell'atto dovesse essere interpretato come limitazione del diritto dei genitori o di chi esercitava autorità legittima di somministrare punizioni, confermando così la persistente legittimazione della cosiddetta violenza educativa "moderata".

In questa prospettiva, il *Children's Charter* non riconosce il bambino come soggetto pienamente titolare di diritti, ma istituzionalizza una nuova modalità di governo dell'infanzia. L'intervento statale non si fonda sull'autonomia del minore, ma sulla prevenzione del danno, sulla correzione delle condotte genitoriali ritenute deviate e sulla tutela dell'ordine sociale futuro. Il diritto penale dell'infanzia si configura così più come una tecnologia di gestione del rischio che come uno strumento di emancipazione.

Il contesto sociale ed economico dell'Inghilterra vittoriana rese questa legislazione particolarmente urgente. L'urbanizzazione accelerata, la concentrazione delle famiglie operaie in quartieri degradati e l'instabilità del lavoro industriale generarono condizioni di povertà estrema, sfruttamento lavorativo dei minori e protezione familiare spesso insufficiente. Prima dell'entrata in vigore dell'atto, molti bambini lavoravano in fabbrica o nelle strade per contribuire al reddito domestico, esponendosi a incidenti, malattie e abusi sistematici di varia natura. In questo scenario, la filantropia privata svolse un ruolo cruciale non solo nell'individuare i casi di maltrattamento, ma anche nel produrre conoscenze specialistiche sull'infanzia "a rischio", mostrando come l'azione statale e quella volontaria si intrecciassero in un quadro normativo e morale in continua evoluzione.

Gli emendamenti successivi all'atto del 1889, in particolare quelli del 1894⁶⁵⁰ e del 1908⁶⁵¹, consolidarono ulteriormente questo modello, stabilendo che la protezione del minore potesse giustificare la limitazione dei diritti parentali e l'intervento diretto delle autorità giudiziarie. Tuttavia, l'applicazione concreta della normativa mise in luce limiti ed effetti collaterali piuttosto significativi. L'*enforcement* si rilevava fortemente selettivo, colpendo prevalentemente le famiglie operaie, mentre i ceti medi e più abbienti restavano spesso al di fuori del controllo giudiziario. La discrezionalità attribuita agli ispettori filantropici e alle autorità locali introduceva inoltre il rischio di interventi arbitrari o non uniformi, accentuando le già profonde disuguaglianze di classe e di genere.

Questo modello di intervento si inseriva in una più ampia logica di paternalismo sociale, in cui lo Stato non si limitava a tutelare i bambini, ma assumeva un ruolo attivo di “guardiano” nei confronti di soggetti ritenuti incapaci di esercitare pienamente la propria autonomia. Minori e famiglie operaie venivano così governati attraverso un intreccio di protezione, sorveglianza e moralizzazione, in cui la regolazione della condotta e della rispettabilità delle donne lavoratrici assumeva un rilievo centrale. La figura del bambino tutelato non esisteva quindi in modo isolato: era parte integrante di un dispositivo più ampio finalizzato a disciplinare le relazioni familiari e a garantire l'ordine sociale, trasformando la vulnerabilità individuale in uno strumento di governo collettivo.

In sintesi, il percorso legislativo vittoriano mostra come il diritto abbia svolto un ruolo decisivo nella costruzione sociale e politica dell'infanzia. Attraverso norme penali, istituzioni filantropiche e strumenti giudiziari, la vita dei minori venne progressivamente regolata e formalizzata. Pur limitando alcune forme di violenza estrema, questi dispositivi inserirono l'infanzia in una logica di controllo, selezione e normalizzazione, rivelando le tensioni irrisolte tra protezione, autorità parentale e responsabilità statale. La legislazione vittoriana non segnò quindi la piena emancipazione del bambino come titolare di diritti, ma inaugurò un modello di governo dell'infanzia fondato su un'ambivalenza costante tra tutela e dominio.

Va inoltre sottolineato che il riconoscimento formale dei diritti non implicava la possibilità concreta di esercitarli o di vederli effettivamente rispettati. Anche nel contesto vittoriano, l'accesso alla giustizia dei minori era mediato interamente dagli adulti e dalle istituzioni, e i diritti riconosciuti spesso restavano privi di rimedi efficaci. La stessa ammissione della

⁶⁵⁰ *Prevention of Cruelty to Children (Amendment) Act*, 57 & 58 Vict., c. 27, 20 luglio 1894, Parliament of the United Kingdom.

⁶⁵¹ *Children Act*, 8 Edw. 7. c. 67, 21 dicembre 1908, Parliament of the United Kingdom.

testimonianza del bambino era subordinata a valutazioni di competenza e corroborazione, confermando una persistente sfiducia epistemica nella sua voce.

Come osserva Michael Freeman, «we must get beyond rhetoric. Rights without remedies are symbols, nothing more»⁶⁵². Il riconoscimento formale dei diritti, privo di strumenti procedurali efficaci e della possibilità concreta di esercitarli, rischia di ridursi a una mera enunciazione simbolica, incapace di incidere sulla vulnerabilità strutturale dei minori e di modificare le disuguaglianze radicate nelle gerarchie sociali.

La genealogia dei diritti dell'infanzia si configura dunque come un processo strutturalmente incompiuto e ambivalente: pur ampliando l'intervento giuridico sulla vita dei bambini e degli adolescenti, esso non riesce a dissolvere pienamente la loro subordinazione, instaurando un modello di tutela che convive costantemente con forme di controllo, vigilanza e definizione normativa della rispettabilità e della devianza. In tal senso, i diritti dell'infanzia non appaiono mai come strumenti di emancipazione piena, ma come dispositivi che intrecciano protezione e governo, formalizzazione e gerarchia, lasciando intrinsecamente aperta la questione della loro efficacia reale.

⁶⁵² Michael Freeman, *Why It Remains Important to Take Children's Rights Seriously*, in «The International Journal of Children's Rights», vol. 15, 1 (2007) pp. 5-24: p. 8.

Conclusione

La ricostruzione proposta in questa ricerca ha inteso mostrare come l'infanzia, ben lontana dall'essere una categoria naturale o immediata, si configuri piuttosto come una costruzione culturale e politica, attraversata da relazioni di potere e da pratiche di regolazione della vita. L'analisi genealogica ha messo in luce l'ambivalenza che caratterizza storicamente tale costruzione: da un lato, la progressiva valorizzazione simbolica e morale del bambino, elevato a emblema di purezza e promessa di futuro; dall'altro, la sua persistente esclusione dal pieno riconoscimento giuridico e politico, attraverso forme di negazione e violenza che ne hanno segnato profondamente l'esperienza storica.

L'analisi ha mostrato come questa ambivalenza non si collochi semplicemente all'interno della categoria temporale della modernità, ma ne costituisca uno dei suoi tratti strutturali. Proprio l'epoca che fonda il proprio immaginario sull'autonomia e sulla dignità del soggetto elabora e produce, al tempo stesso, dispositivi sempre più sofisticati di regolazione, classificazione e neutralizzazione della soggettività. I processi di medicalizzazione, moralizzazione e normalizzazione concorrono alla costruzione dell'infanzia come oggetto privilegiato di sapere e di intervento, trasformandola in un campo di osservazione, sperimentazione e governo sociale. In questo senso, la promessa moderna di emancipazione tende a rovesciarsi nel suo contrario, facendo del bambino uno spazio in cui si esercitano con particolare intensità le tecniche di potere volte a modellare, sorvegliare e amministrare la vita.

Nel contesto dell'Inghilterra vittoriana, la negazione dell'infanzia assume una forma paradigmatica, in cui le logiche della modernità rivelano con chiarezza la loro dimensione contraddittoria. L'intreccio tra religione, utilitarismo morale, capitalismo industriale e ideologia coloniale contribuisce a produrre un modello educativo funzionale alla riproduzione dell'ordine economico e politico imperiale. L'educazione del minore si configura così come uno strumento essenziale di conformazione ai principi di produttività, disciplina e subordinazione, legittimando al contempo lo sfruttamento e la marginalizzazione di bambine e bambini come elementi strutturali del processo di modernizzazione. Famiglia, scuola, lavoro minorile e istituzioni statali non operano come ambiti separati. Esse agiscono piuttosto come componenti interdipendenti di un medesimo dispositivo di governo, volto a incorporare precocemente i più giovani nell'ordine morale e produttivo dell'Impero, modellandone i corpi e le condotte secondo le esigenze del capitale e della morale borghese.

Anche la retorica filantropica, pur presentandosi come espressione di tutela e benevolenza, partecipa a questo disegno, trasformando la protezione in sorveglianza e la cura in controllo. Sotto la superficie dell'umanitarismo vittoriano si dispiegano infatti strategie di normalizzazione che contribuiscono a perpetuare la disuguaglianza sociale e a consolidare la negazione dell'infanzia come soggetto autonomo e pienamente riconosciuto.

In questo quadro, la categoria di *Schwarze Pädagogik* (pedagogia nera) elaborata dalla sociologa tedesca Katharina Rutschky si è rivelata uno strumento concettuale particolarmente fecondo. Essa consente di cogliere come l'educazione possa trasformarsi in un mezzo di riproduzione del dominio, favorendo l'interiorizzazione dell'obbedienza e delle gerarchie sociali. Nell'Inghilterra ottocentesca, il disciplinamento dei bambini non rispondeva soltanto a istanze morali o religiose, ma risultava profondamente intrecciato alle necessità di un sistema capitalistico e imperiale fondato sulla produzione di corpi docili, adattabili e funzionali. In questa prospettiva, la negazione dell'infanzia non può essere ridotta a una semplice mancanza di tutele, ma deve essere interpretata come una forma strutturale di esclusione, una modalità storicamente determinata di costruzione dell'infanzia come alterità da governare.

Sebbene nel tempo le molteplici forme di violenza educativa abbiano subito trasformazioni significative, le logiche che le sostengono non possono essere confinate al passato. Anche nelle società contemporanee l'infanzia continua a essere attraversata da pratiche di regolazione meno visibili ma non meno pervasive, che si esprimono nella normalizzazione dei comportamenti e nella persistenza di forme di sfruttamento di varia natura e varia intensità su scala globale. Da una prospettiva filosofico-giuridica, la negazione dell'infanzia pone dunque una questione cruciale: non solo il riconoscimento dei bambini come destinatari di protezione, ma la loro affermazione come soggetti di diritti e come categoria critica capace di interrogare i fondamenti stessi del diritto e dell'ordine politico.

In particolare, l'analisi giuridica ha mostrato come il diritto ottocentesco non si sia limitato a registrare la vulnerabilità dell'infanzia, ma abbia partecipato attivamente alla sua produzione e al suo governo. Attraverso categorie quali la capacità, la credibilità testimoniale, la responsabilità e la devianza, il discorso giuridico traccia i confini di ciò che può essere riconosciuto come violenza e di chi possa essere considerato un soggetto legittimo di tutela. In questo senso, il diritto si configura come un dispositivo strutturalmente ambivalente: da un lato, potenziale strumento di protezione; dall'altro, meccanismo di normalizzazione e riproduzione della negazione dell'infanzia.

Se la genealogia della violenza educativa ha consentito di comprendere come l'infanzia sia stata storicamente costruita come un'alterità da normalizzare, addestrare e subordinare, il compito critico che ne deriva consiste nel rovesciare tale paradigma e nel ripensare l'educazione come spazio di cura, libertà e riconoscimento.

La sfida, quindi, è duplice: da un lato, proseguire l'indagine storica delle pratiche e delle ideologie che hanno alimentato la negazione dell'infanzia, mettendone in luce continuità, persistenze e metamorfosi; dall'altro, elaborare un orizzonte pedagogico e giuridico capace di fondarsi sul riconoscimento dell'autonomia e della vulnerabilità del minore.

In questa prospettiva, l'infanzia non appare soltanto come oggetto di studio, ma come vero e proprio soggetto teorico, ovvero una categoria critica attraverso cui interrogare le forme di potere che continuano a plasmare le istituzioni, le relazioni educative e, più in generale, le strutture della vita sociale contemporanea. Il percorso tracciato da questa ricerca resta, per sua natura, aperto. Un'indagine di carattere genealogico non mira infatti a fornire risposte definitive, ma a rendere visibili le condizioni storiche e politiche di ciò che appare naturale o inevitabile, ed è proprio in questa capacità di generare nuovi interrogativi che risiede la sua forza critica. Restituire centralità politica e teorica all'infanzia non significa dunque solo rendere giustizia al passato, ma aprire spazi di possibilità per un futuro differente, in cui bambine e bambini non siano più ridotti a oggetti di governo, controllo o silenziamento, ma riconosciuti come soggetti pienamente titolari di libertà, autonomia e dignità.

Bibliografia

Fonti primarie

1. Riforme legislative e atti parlamentari

Chimney Sweepers Act, 28 Geo. 3. c. 48, 25 giugno 1788, Parliament of Great Britain.

Health and Morals of Apprentices Act, 42 Geo. 3. c. 73, 22 giugno 1802, Parliament of the United Kingdom.

Cotton Mills and Factories Act, 59 Geo. 3. c. 66, 2 luglio 1819, Parliament of the United Kingdom.

Roman Catholic Relief Act, 10 Geo. 4. c. 7, 13 aprile 1829, Parliament of the United Kingdom.

Labour in Cotton Mills Act (Hobhouse's Act), 1 & 2 Will. 4. c. 39, 15 ottobre 1831, Parliament of the United Kingdom.

Representation of the People Act (First Reform Act), 2 & 3 Will. 4. c. 45, 7 giugno 1832, Parliament of the United Kingdom.

Slavery Abolition Act, 3 & 4 Will. 4. c. 73, 28 agosto 1833, Parliament of the United Kingdom.

Factory Act (Althorp's Act), 3 & 4 Will. 4. c. 103, 29 agosto 1833, Parliament of the United Kingdom.

Regulation of the Factories Act, 4 & 5 Will. 4. c. 1, 20 febbraio 1834, Parliament of the United Kingdom.

Chimney Sweepers Act, 4 & 5 Will. 4. c. 35, 25 luglio 1834, Parliament of the United Kingdom.

Poor Law Amendment Act, 4 & 5 Will. 4. c. 76, 14 agosto 1834, Parliament of the United Kingdom.

Custody of Infants Act, 2 & 3 Vict. c. 54, 17 agosto 1839, Parliament of the United Kingdom.

Vaccination Act, 3 & 4 Vict. c. 29, 23 luglio 1840, Parliament of the United Kingdom.

Chimney Sweepers and Chimneys Regulation Act, 3 & 4 Vict. c. 85, 7 agosto 1840, Parliament of the United Kingdom.

Mines and Collieries Act (Mines Act), 5 & 6 Vict. c. 99, 10 agosto 1842, Parliament of the United Kingdom.

Factory Act (Graham's Factory Act), 7 & 8 Vict. c. 15, 6 giugno 1844, Parliament of the United Kingdom.

Factory Act (Ten Hours Act), 10 & 11 Vict. c. 29, 8 giugno 1847, Parliament of the United Kingdom.

Public Health Act (Health of Towns Act), 11 & 12 Vict. c. 63, 31 agosto 1848, Parliament of the United Kingdom.

Factory Act (Compromise Act), 13 & 14 Vict. c. 54, 5 agosto 1850, Parliament of the United Kingdom.

Criminal Procedure Act, 16 & 17 Vict. c. 30, 14 giugno 1853, Parliament of the United Kingdom.

Youthful Offenders Act (Reformatory Schools Act), 17 & 18 Vict. c. 86, 10 agosto 1854, Parliament of the United Kingdom.

Corrupt and Illegal Practices Act, 17 and 18 Vict., c. 102, 10 agosto 1854, Parliament of the United Kingdom.

Factory Act, 19 & 20 Vict. c. 38, 30 giugno 1856, Parliament of the United Kingdom.

Industrial Schools Act, 20 & 21 Vict. c. 48, 17 agosto 1857, Parliament of the United Kingdom.

Chimney Sweepers Regulation, 27 & 28 Vict. c. 37, 30 giugno 1864, Parliament of the United Kingdom.

Sanitary Act, 29 & 30 Vict. c. 90, 7 agosto 1866, Parliament of the United Kingdom.

Representation of the People Act (Second Reform Act), 30 & 31 Vict. c. 102, 15 agosto 1867, Parliament of the United Kingdom.

Endowed Schools Act, 32 & 33 Vict. c. 56, 2 agosto 1869, Parliament of the United Kingdom.

Evidence Further Amendment Act, 32 & 33 Vict. c. 68, 9 agosto 1869, Parliament of the United Kingdom.

Elementary Education Act (Forster's Education Act), 33 & 34 Vict. c. 75, 9 agosto 1870, Parliament of the United Kingdom.

Married Women's Property Act, 33 & 34 Vict. c. 93, 9 agosto 1870, Parliament of the United Kingdom.

Trade Union Act, 34 & 35 Vict. c. 31, 29 giugno 1871, Parliament of the United Kingdom.

Ballot Act, 35 & 36 Vict. c. 33, 18 luglio 1872, Parliament of the United Kingdom.

Custody of Infants Act, 36 & 37 Vict. c. 12, 24 aprile 1873, Parliament of the United Kingdom.

Factory Act (Health of Women, Young persons, and Children Act), 37 & 38 Vict. c. 44, 30 luglio 1874, Parliament of the United Kingdom.

Chimney Sweepers Act, 38 & 39 Vict. c. 70, 11 agosto 1875, Parliament of the United Kingdom.

Elementary Education Act, 39 & 40 Vict., c. 79, 15 agosto 1876, Parliament of the United Kingdom.

Factories and Workshops Act (Consolidation Act), 41 & 42 Vict. c. 16, 27 maggio 1878, Parliament of the United Kingdom.

Corrupt and Illegal Practices Act, 46 and 47 Vict., c. 51, 25 agosto 1883, Parliament of the United Kingdom.

Representation of the People Act (Third Reform Act), 48 & 49 Vict. c. 3, 6 dicembre 1884, Parliament of the United Kingdom.

Criminal Law Amendment Act, 48 & 49 Vict. c. 69, 14 agosto 1885, Parliament of the United Kingdom.

Redistribution of Seats Act, 48 & 49 Vict. c. 23, 25 giugno 1885, Parliament of the United Kingdom.

Metropolitan Police Act, 49 & 50 Vict. c. 22, 4 giugno 1886, Parliament of the United Kingdom.

Prevention of Cruelty to, and Protection of, Children Act (Children's Charter), 52 & 53 Vict. c.44, 26 agosto 1889, Parliament of the United Kingdom.

Elementary Education Act, 54 & 55 Vict., c. 56, 5 agosto 1891, Parliament of the United Kingdom.

Prevention of Cruelty to Children (Amendment) Act, 57 & 58 Vict., c. 27, 20 luglio 1894, Parliament of the United Kingdom.

Education Act (Balfour Education Act), 2 Edw. 7. c. 42, 18 dicembre 1902, Parliament of the United Kingdom.

Education (Provision of Meals) Act, 6 Edw. 7. c. 57, 21 dicembre 1906, Parliament of the United Kingdom.

Education (Administrative Provisions) Act, 7 Edw. 7. c. 43, 28 agosto 1907, Parliament of the United Kingdom.

Children Act, 8 Edw. 7. c. 67, 21 dicembre 1908, Parliament of the United Kingdom.

Parliament Act, 1 & 2 Geo. 5. c. 13, 18 agosto 1911, Parliament of the United Kingdom.

2. Inchieste e documenti ufficiali

Matthew Arnold, *Reports on the Elementary Schools 1852-1882*, London, Macmillan, 1889.

Sir William Blackstone, *Commentaries on the Laws of England*, Book I, Oxford, Clarendon Press, 1765.

Charles Booth, *Descriptive Map of London poverty*, 1889.

— (ed.), *Labour and Life of the People. Volume II: London Continued*, London-Edinburgh, Williams and Norgate, 1891.

Mary Carpenter, *Reformatory School for The Children of the Perishing and Dangerous Classes, and for Juvenile Offenders*, London, C. Gilpin, 1851.

—, *The Claims of Ragged Schools to Pecuniary Educational Aid from the Annual Parliamentary Grant: As an Integral Part of the Educational Movement of the Country*, London, Partridge and Paternoster, 1859.

—, “*What Shall We Do with Our Pauper Children?*” *A Paper Read at the Social Science Association, Dublin, August, 1861*, London, Longman, Brown & Paternoster Row, 1861.

Children’s Employment Commission Report, 1843, London, Her Majesty’s Stationery Office.

Crime and its Causes: A Reply to the Attacks of the "Morning Chronicle" on the London Ragged Schools, London, Partridge and Oakley, 1850.

Fabian Society, *What Socialism is*, in *Fabian Tracts 1-50*, London, Fabian Society Press, 1884-1910.

First Annual Report of The Poor Law Commisssioners for England and Wales, London, printed by William Clowes and Sons For Her Majesty's Stationery Office, 1835.

First Report on Children in Mines, maggio 1842, The Royal Commission of Inquiry into Children's Employment, UK Parliament.

R v. Brasier (1779), 1 Leach 199 at 200.

Robert Hugh Franks, *Report on the Employment of Children and Young Persons in the Collieries, Iron-Works, &c, South Wales and on the State, Condition and Treatment of such Children and Young Persons*, in «Children's Employment Commission», 1842.

Peter Gaskell, *The Manufacturing Population of England: Its Moral, Social, and Physical Conditions, and the Changes Which Have Arisen from the Use of Steam Machinery; With an Examination of Infant Labour*, London, Baldwin and Cradock, 1833.

Sir James Phillips Kay-Shuttleworth, *Recent Measures for the Promotion of Education in England*, London, Ridgway, Piccadilly 1839.

—, *The Training of Pauper Children. A Report Published by the Poor Law Commissioners in Their Fourth Annual Report*, London, Printed by Clowes, 1839.

Sampson Kempthorne, *Perspective View of a Workhouse for 300 Paupers*, in *First Annual report of the Poor Law Commissioners for England and Wales*, London, printed by William Clowes and Sons For Her Majesty's Stationery Office, 1835, pp. 407-414.

MH 32 *Correspondence between the Poor Law Board and Poor Law Schools Inspectors*, MH 32/108, *Schools Inspector Bowyer*, 1863-71, 29 marzo 1864.

Poor Law Commissioners' Report, London, Her Majesty's Stationery Office, 1834.

Reports on the Education of the Lower Orders, Parliament of the United Kingdom, 1816-1819.

Report of the Committee on Labour in Connexion with Intellectual Education, London and York, 1841.

Reports of Commissioners on the Employment of Children in Mines and Manufactories, London, Her Majesty's Stationery Office, 1842.

Report on the Sanitary Condition of the Labouring Population of Great Britain, London, Report from Commissioners, 1842.

Report of the Committee on English Composition, York and London, 1843.

Report on the Range of Studies in Friends' Schools, York and London, 1846.

Second Annual Report of the Friends' Educational Society, York and London, 1845.

Jelinger C. Symons, *Report on the Employment of Children and Young Persons in the Mines and Collieries of the West Riding of Yorkshire, and on the State, Condition and Treatment of such Children and Young Persons*, in «Children's Employment Commission», 1842.

3. Riviste, quotidiani e periodici

Brook Street Ragged and Industrial School, in «The Illustrated London News», 17 dicembre 1853, p. 520.

John Bull, 19 marzo 1827.

Charles Dickens, *The Niger Expedition*, in «The Examiner», 19 agosto 1848.

J.H. Elliott, *The Increase of Material Prosperity and of Moral Agents Compared with the State of Crime and Pauperism*, in «Journal of the Statistical Society of London», 31, 3 (1868), pp. 299-330.

Halfpenny dinners for poor children in East London, in «Illustrated London News», 26 marzo 1870.

Homes and Dwellings of the Humbler Classes, in «Chambers's Edinburgh Journal», vol. X, n. 248, 30 settembre 1848, pp. 223-224.

Hull Packett, 24 marzo 1807.

Punch, vol. V, London, Punch Publications, 1843.

Punch, vol. X, London, Punch Publications, 1846.

Punch, vol. XII, London, Punch Publications, 1847.

Punch, vol. XVII, London, Punch Publications, 1849.

Punch, vol. XVIII, London, Punch Publications, 1850.

Punch, vol. XXIII, London, Punch Publications, 1852.

Punch, vol. XXVI, London, Punch Publications, 1854.

Punch, vol. XXXV, London, Punch Publications, 1858.

Punch, vol. XXXVI, London, Punch Publications, 1859.

Punch, vol. XXXVIII, London, Punch Publications, 1860.

Punch, vol. XXXIX, London, Punch Publications, 1860.

Punch, vol. XLII, London, Punch Publications, 1862.

Punch, vol. XLVIII, London, Punch Publications, 1865.

Punch, vol. XLIX, London, Punch Publications, 1865.

Punch, vol. LI, London, Punch Publications, 1866.

Punch, vol. LVIII, London, Punch Publications, 1870.

Punch, vol. LXII, London, Punch Publications, 1872.

Punch, vol. LXXIII, London, Punch Publications, 1873.

Punch, vol. LXVII, London, Punch Publications, 1874.

Punch, vol. LXVIII, London, Punch Publications, 1875.

Punch, vol. LXIX, London, Punch Publications, 1875.

Punch, vol. LXXI, London, Punch Publications, 1876.

Punch, vol. XCIII, London, Punch Publications, 1887.

Punch, vol. XCV, London, Punch Publications, 1888.

Pure Air Versus Cholera, in «Chambers's Edinburgh Journal», vol. XII, n. 299, 22 settembre 1849, pp. 190-191.

Ragged School, George Yard, St Jude's, Whitechapel, in «Illustrated Times», 1 gennaio 1859.

William T. Stead, *The Maiden Tribute of Modern Babylon*, in «Pall Mall Gazette», 1885.

Sunday Times, 18 marzo 1827.

The Lady's Magazine or Entertaining Companion for the Fair Sex. Appropriated solely to their use and amusement, vol. 11, London, G. Robinson, 1780.

The Medical Police of the United Kingdom, in «Westminster Review», 1846, pp. 56-88.

The New Sanitary Commission, in «Chambers's Edinburgh Journal», vol. IX, n. 213, 29 gennaio 1848, pp. 71-73.

The Public Health Act, in «Chambers's Edinburgh Journal», vol. X, n. 249, 7 ottobre 1848, pp. 232-233.

The State of the Thames – The Public Health and the Cholera, in «The Lancet», 14 luglio 1855, p. 41.

The Thames as A Source of Disease, in «The Lancet», 14 luglio 1855, p. 37.

The Thames as A Source of Disease, in «The Lancet», 21 luglio 1855, pp. 57-58.

The Thames as A Source of Disease, in «The Lancet», 28 luglio 1855, p. 83.

The Times, 13 luglio 1785.

The Times, 19 maggio 1846.

The Times, 11 luglio 1846.

The Water Supply of London, in «North British Review», maggio-agosto 1851, pp. 228-253.

Lloyds Weekly, 15 March 1846.

4. Testi letterari, filosofici, pedagogici e di altro genere

William Acton, *The Functions and Disorders of the Reproductive Organs, in Childhood, Youth, Adult Age, and Advanced Life*, London, J. & A. Churchill, 1865.

Jane Austen, *Pride and Prejudice*, London, Thomas Egerton, 1813.

—, *Emma*, London, John Murray, 1816.

James Matthew Barrie, *Peter and Wendy*, London, Hodder & Stoughton, 1911.

John Herridge Batt, *Dr. Barnardo: the Foster Father of "Nobody's Children". A Record and an Interpretation*, London, S.W. Partridge, 1904.

Cesare Beccaria, *Dei delitti e delle pene* (1764), a cura di Alberto Burgio, Milano, Feltrinelli, 2018.

Andrew Bell, *An Experiment in Education, Made at the Male Asylum at Egmore*, London, Cadell and Davies, 1797.

Jeremy Bentham, *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, London, T. Payne, 1789.

—, *Panopticon; or the Inspection-House*, Dublin, Thomas Byrne, 1791.

—, *Chrestomathia*, London, J. M'Creery, 1816.

—, *Principles of Morals and Legislations*, New York, Prometheus Books, 1988.

William Blake, *Songs of Innocence*, London, 1789.

—, *Songs of Experience*, London, 1794.

William Booth, *In Darkest England and the Way Out*, London, Carlyle Press, 1890.

Anne Brontë, *Agnes Grey*, London, Thomas Cautley Newby, 1847.

—, *The Tenant of Wildfell Hall*, London, Thomas Cautley Newby, 1848.

Charlotte Brontë, *Jane Eyre*, London, Smith, Elder & Co., 1847.

—, *Shirley*, London, Smith, Elder & Co., 1849.

—, *Villette*, London, Smith, Elder & Co., 1853.

—, *The Professor*, London, Smith, Elder & Co., 1857.

Emily Brontë, *Wuthering Heights*, London, Thomas Cautley Newby, 1847.

Lucy Lyttelton Cameron, *The Nosegay of Honeysuckles*, Wellington (Salop), printed by and for F. Houlston and Son, 1825

—, *The Fruits of Education, or, The Two Guardians*, Wellington (Salop), printed by and for F. Houlston and Son, 1827.

—, *The History of Marten and his Two Little Scholars at a Sunday-School*, London, printed for Houlston and Co., 1827-1830.

—, *The Raven and the Dove*, printed for Houlston and Co., 1840.

—, *The Careless Boy*, London, Houlston and Wright, 1857-1869.

Thomas Carlyle, *Chartism*, London, Levey, Robson, and Franklyn, 1840.

—, *Past and Present*, London, Chapman and Hall, 1843.

Lewis Carroll, *Alice's Adventures Under Ground*, 1864. Manoscritto.

—, *Alice's Adventures in Wonderland*, London, Macmillan, 1865.

—, *Through the Looking-Glass* (1871); trad. it. *Alice attraverso lo specchio*, Milano, Garzanti, 2016.

John C. Cobden, *The White Slaves of England*, Auburn (New York), Derby and Miller, 1853.

Caroline Frances Cornwallis, *The Philosophy of Ragged Schools*, London, Pickering, 1851.

Charles Dickens, *Oliver Twist*, London, Richard Bentley, 1837-1839.

—, *Nicholas Nickleby*, London, Chapman & Hall, 1838-1839.

—, *The Old Curiosity Shop*, London, Chapman & Hall, 1840-1841.

—, *Dombey and Son*, London, Bradbury & Evans, 1846-1848.

—, *David Copperfield*, London, Bradbury and Evans, 1849-1850.

—, *Bleak House*, London, Bradbury and Evans, 1853.

—, *Hard Times*, London, Bradbury & Evans, 1854.

—, *Little Dorrit*, London, Bradbury & Evans, 1855-1857.

—, *Great Expectation*, London, Chapman & Hall, 1861.

Benjamin Disraeli, *Sybil, or The Two Nations*. London, Henry Colburn, 1845.

George Drysdale, *Physical, Sexual and Natural Religion: by a Student of Medicine*, London, Edward Truelove, 1855.

George Eliot, *Middlemarch* (1871), Oxford, Oxford University Press, 1997.

Friedrich Engels, *Die Lage der arbeitenden Klasse in England* (1845); trad. it. *La situazione della classe operaia in Inghilterra*, Roma, Editori Riuniti, 1978.

Juliana Horatia Ewing, *Jackanapes*, London, Society for Promoting Christian Knowledge, 1884.

Elizabeth Gaskell, *North and South*, London, Chapman and Hall, 1854-1855.

Elie Halévy, *La Formation du Radicalisme Philosophique*, Paris, Alcan, 1901-1904.

Thomas Hardy, *Jude the Obscure*, London, Osgood, McIlvaine & Co., 1895.

John A. Hobson, *Imperialism: A Study*, London, Allen & Unwin, 1902.

John Holt Schooling, *A Peep Into "Punch"*, London, George Newnes, 1900.

Thomas Hood, *The Song of the Shirt*, in «Punch», vol. V, 16 dicembre 1843, p. 260.

Henry Sharpe Horsley, *The Affectionate Children's Gift and the Good Child's Reward*, vol. I, London, printed by Thomas Kelly, 1828.

Thomas Hughes, *Tom Brown's School Days*, London, Macmillan, 1857.

Henry James, *The Two Magics: The Turn of the Screw; Covering End*, London, London Heinemann, 1898.

- Immanuel Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785); trad. it. *La fondazione della metafisica dei costumi*, a cura di Anna Maria Marietti, Milano, Rizzoli, 1995.
- Sir James Phillips Kay-Shuttleworth, *The Moral and Physical Condition of the Working Classes Employed in the Cotton Manufacture in Manchester*, London, Ridgeway, Piccadilly, 1832.
- , *Memorandum on Popular Education*, London, Ridgway, Piccadilly, 1868.
- Charles Kingsley, *The Water-Babies: A Fairy Tale for a Land-Baby*, London, Macmillan, 1863.
- Rudyard Kipling, *The White Man's Burden*, New York, McClure's Magazine, 1899.
- Richard von Krafft-Ebing, *Psychopathia Sexualis: eine klinisch-forensische Studie* (1886); trad. eng. a cura di Francis Joseph Rebman, New York, Physicians and Surgeons Book Company, 1931.
- Joseph Lancaster, *Improvements in Education As It Respects the Industrious Classes of the Community*, London, Darton and Harvey, 1803.
- William Edward Hartpole Lecky, *The History of European Morals*, vol. 2, London, Longman, Green and Co., 1869.
- , *The Empire, Its Value and Its Growth: An Inaugural Address*, London, Longmans, 1893.
- John Locke, *Il secondo trattato sul governo* (1689), Milano, BUR, 1998.
- , *Lettera sulla tolleranza* (1689), Roma-Bari, Laterza, 2002.
- , *Saggio sull'intelletto umano* (1690), Torino, UTET, 1971.
- , *Some Thoughts Concerning Education* (1693); trad. it. *Pensieri sull'educazione*, Firenze, Vallecchi, 1934.
- George MacDonald, *The Back of the North Wind*, London, Strahan & Co, 1871.
- Harriet Martineau, *Household Education*, London, Edward Moxon, 1849.
- Karl Marx, *Das Kapital* (1867); trad. it. *Il Capitale. Libro primo*, Roma, Editori Riuniti, 1980.
- Henry Mayhew, *London Labour and the London Poor*, London, Griffin, Bohn and Company, 1861.

John Stuart Mill, *Principles of Political Economy*, London, John W. Parker and Son, 1848.

—, *On Liberty*, London, John W. Parker and Son, 1859.

Chalmers P. Mitchell, *Thomas Henry Huxley. A Sketch of His Life and Work*, New York-London, Putnam, 1900.

William Flavelle Money Penny, *George Earle Buckle, The Life of Benjamin Disraeli, Earl of Beaconsfield*, 6 vols. London, John Murray, 1910-1920.

Coventry Patmore, *The Angel in the House*, London, Macmillan, 1854.

Henry Roberts, *The Dwellings of the Labouring Classes, Their Arrangement and Construction*, London, Published by *The Society for Improving the Condition of the Labouring Classes*, 1850.

Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou De l'éducation* (1762); trad. it. *Emilio*, Bari-Roma, Laterza, 2006.

—, *Les Confessions* (1782); trad. it. *Le confessioni*, Milano, Garzanti, 2014.

John Ruskin, *The King of the Golden River*, London, Smith, Elder & Co., 1851.

Samuel Smiles, *Self-Help: with Illustrations of Conduct and Perseverance* (1859), London, Murray, 1896.

Herbert Spencer, *System of Synthetic Philosophy*, London, Macmillan, 1858-1892.

—, *Education. Intellectual, Moral, and Physical*, London, Williams and Norgate, 1861.

—, *Essays on Education and Kindred Subjects*, Introduction by Charles W. Eliot, London, Dent & Sons, 1916.

Arthur P. Stanley (a cura di), *The Life and Correspondence of Thomas Arnold*, London, John Murray, 1844.

James Fitzjames Stephen, *A Digest of the Law of Evidence*, London, Macmillan, 1887.

Tom Taylor, *King Cholera to his Liege Friends in England*, in «Punch», vol. XXIII, 25 settembre 1852, p. 138.

William Makepeace Thackeray, *Men's Wives*, New York, D. Appleton & Company, 1852.

Frances Milton Trollope, *The Life and Adventures of Michael Armstrong. The Factory Boy*, London, Henry Colburn, 1844.

Louisa Twining, *Recollections of Life and Work*, London, Edward Arnold, 1893.

—, *Workhouses and Pauperism: Women's Work in the Administration of the Poor Law*, London, Methuen, 1898.

Isaac Watts, *Divine Songs Attempted in Easy Language for the Use of Children* (1715), London, Cheap Repository Tracts edition, 1795.

Mary Wollstonecraft, *A Vindication of the Rights of Woman* (1792); trad. it. *Rivendicazione dei diritti della donna*, Milano, Rizzoli, 2008.

Charlotte Mary Yonge, *The Daisy Chain, or Aspirations*, London, John W. Parker and Son, 1856.

Fonti secondarie

Ann Trugman Ackerman, *Victorian Ideology and British Children's Literature*, Denton (Texas), North Texas State University, 1984.

Christine Alexander, *Playful "Assumption": Dickens's Early Performative Creativity and its Influence on his Sons' Family Newspaper, the Gad's Hill Gazette*, in Peter Merchant and Catherine Waters (eds), *Dickens and the Imagined Child*, Farnham and Burlington, 2015, pp. 183-206.

Amin Alhassan, *Telescopic Philanthropy, Emancipation and Development Communication Theory*, in «Nordicom Review», vol. 30, Jubilee Issue (2009), pp. 117-128.

Robert C. Allen, *The Industrial Revolution: A Very Short Introduction*, Oxford, Oxford University Press, 2017.

Patrick N. Allitt, *Victorian Britain*, Chantilly, The Teaching Company, 2002.

David Ian Allsobrook, *Schools for the Shires: The Reform of Middle-Class Education in Mid-Victorian England*, Manchester, Manchester University Press, 1986.

Richard D. Altick, *Victorian People and Ideas. A companion for the modern reader of Victorian literature*, New York, Norton & Company, 1973.

Louis Althusser, *Ideologie et appareils ideologiques d'Etat* (1970); trad. it. *Sull'ideologia*, Bari, Dedalo, 1976.

Helen Amy, *The Street Children of Dickens' London*, Gloucestershire, Amberley, 2012.

Michael Anderson, *The Emergence of the Modern Life Cycle in Britain*, in «Social History», vol. 10, 1 (1985), pp. 69-87.

Hannah Arendt, *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil* (1963); trad. it. *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Milano, Feltrinelli, 2003.

—, *Between Past and Future* (1961); trad. it. *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti, 2017.

—, *On Violence* (1970); trad. it. *Sulla violenza*, Milano, Guanda, 2021.

Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960); trad. it. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Torino, Einaudi, 1974.

- W. H. Armytage, *The 1870 Education Act*, in «British Journal of Educational Studies», vol. 18 (1970), pp. 121-133.
- Aristotele, *La politica*, in Lucio Bertelli Mirko Canevaro, Michele Curnis (a cura di), *La politica. Libri VII-VIII*, Roma, L'Erma di Bretschneider, 2022.
- Thomas S. Ashton, *The Industrial Revolution 1760-1830* (1948); trad. it. *La rivoluzione industriale 1760-1830*, Roma-Bari, Laterza, 2006.
- Gillian Avery, *Victorian People: In Life and in Literature*, New York, Holt, Rinehart, and Winston, 1970.
- , *The Echoing Green: Memories of Victorian Youth*, New York, Viking Press, 1974.
- Micahail Michajlovič Bachtin, *Tvor estvo Fransua Rable i narodnaja kul'tura Srednevekov'ja i Renessansa* (1965); trad. it. *L'opera di Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella tradizione medievale e rinascimentale*, Torino, Einaudi, 1979.
- Joanne Bailey, *Parenting in England 1760-1830: Emotion, identity and generation*, Oxford, Oxford University Press, 2012.
- Massimo Baldacci, *Storia del pensiero pedagogico. Dall'antica Grecia all'età contemporanea*, Roma, Carocci Editore, 2022.
- Robin J. Barrow, *Rape on the Railway: Women, Safety, and Moral Panic in Victorian Newspapers*, in «Journal of Victorian Culture», vol. 20, Issue 3, 1 (2015), pp. 341-356.
- Victoria Bates, *The Child as Risk: Precocious Girls and Sexual Consent in Late Victorian Britain*, in «SOLON Law, Crime and History», vol. 7, 1 (2017), Special Issue: *The Child at Risk in Modern Britain*.
- Elisheva Baumgarten, *Mothers and Children: Jewish Family Life in Medieval Europe*, Princeton, Princeton University Press, 2004.
- Jane Eva Baxter, Meredith A. B. Ellis (eds), *Nineteenth Century Childhoods in Interdisciplinary and International Perspectives*, Oxford and Philadelphia, Oxbow Books, 2018.
- Philip Bean, Joy Melville, *Lost Children of the Empire. The untold story of Britain's child migrants*, London, Unwin Hyman, 1989.

- David Bebbington, *Evangelicalism in Modern Britain: A History from the 1730s to the 1980s*, London, Routledge, 2002.
- Egle Becchi (a cura di), *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano 1979.
- (a cura di), *Storia dell'educazione*, Scandicci, La Nuova Italia, 1987.
- , Dominique Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia 1. Dall'antichità al Seicento*, Roma-Bari, Laterza, 1996.
- , Dominique Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia 2. Dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1996.
- , *Per una pedagogia del buon gusto*, in Egle Becchi, Anna Bondioli (a cura di), *Valutare, valutarsi*, Bergamo, Edizioni Junior, 1997, pp. 111-124.
- , *Dall'infanzia svelata all'adulto consapevole: la costruzione dell'uomo nuovo nella pedagogia di Freud*, *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, IX, 2002, pp. 167-190.
- François Bedarida, *A Social History of England, 1851-1975*, New York, Methuen, 1979.
- George K. Behlmer, *Child Abuse and Moral Reform in England, 1870-1908*, Stanford, Stanford University Press, 1982.
- Nicholas Bentley, *The Victorian Scene: 1837-1901*, London, George Weidenfeld and Nicholson, 1968.
- Geoffrey Best, *Mid-Victorian Britain: 1851-1875*, New York, Schocken Books, 1972.
- Sarah Bilston, *The Awkward Age in Women's Popular Fiction, 1850-1900: Girls and the Transition to Womanhood*, Oxford, Oxford English Monographs, 2004.
- Christopher Bischof, *Masculinity, Social Mobility, and the Plan to End Pauperism in Mid-Victorian England: Kneller Hall Teacher's Training College*, in «*Journal of Social History*», vol. 46, 4 (2013), pp. 1039-1059.
- Jeremy Black, *Eighteenth-Century Britain: 1688-1783*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2008.

- Kay Boardman, *The Ideology of Domesticity: The Regulation of the Household Economy in Victorian Women's Magazines*, in «Victorian Periodicals Review», vol. 33, 2 (2000), pp. 150-164.
- Norberto Bobbio, *L'età dei diritti*, Torino, Einaudi, 1990.
- Rob Boddice, *In loco parentis? Public-school Authority, Cricket and Manly Character, 1855-62*, in «Gender and Education», vol. 21, 2 (2009), pp. 159-72.
- Christine Bolt, *Victorian Attitudes to Race*, in «Studies in Social History Series», London, Routledge and Kegan Paul, 1971, pp. 206-215.
- Jacopo Bonasera, *La disciplina del merito. L'istruzione reciproca in Inghilterra tra XVIII e XIX secolo*, in «Scienza & Politica», vol. XXXIII, 65 (2021), pp. 183-198. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-9618/14313>.
- Liana M. Borghi, Cristiano Camporesi, *L'etica sociale nell'età vittoriana*, Torino, Loescher, 1978.
- Francesca Borruso, *La violenza contro l'infanzia. Itinerari storico-educativi*, in Elisabetta Biffi, Emiliano Macinai (a cura di), *Ombre e ferite dell'educazione. Violenza e maltrattamento ai minori*, FrancoAngeli, Milano, 2019, pp. 54-72.
- Pierre Bourdieu, *La distinction: Critique sociale du jugement* (1979); trad. it. *La distinzione. Critica sociale del giudizio*, Bologna, il Mulino, 1984.
- , *Les règles de l'art* (1992); trad. it. *Le regole dell'arte*, il Saggiatore, Milano, 2005.
- , Jean Claude Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970); trad. it. *La riproduzione. Sistemi di insegnamento e ordine culturale*, Rimini, Guaraldi editore, 1972.
- Eileen Hunt Botting, *Mary Wollstonecraft, Children's Human Rights, and Animal Ethics*, in Sandrine Bergès, Alan M. S. J. Coffee (eds), *The Social and Political Philosophy of Mary Wollstonecraft*, Stephen J. Ball, *Foucault, Power, and Education*, London, Routledge, 2013.
- Jacqueline S. Bratton, *The Impact of Victorian Children's Fiction*, London, Croom Helm, 1981.
- Asa Briggs, *Victorian People*, London, Odhams Press, 1954.
- , *Victorian Cities*, New York, Harper and Row, 1963.

—, *The Age of Improvement, 1783-1867*, London, Routledge, 2014.

Stewart J. Brown, *Providence and Empire: Religion, Politics and Society in the United Kingdom, 1815-1914*, Harlow, Pearson Longman, 2008.

William L. Burn, *The Age of Equipoise; A Study of the Mid-Victorian Generation*, New York, W. W. Norton, 1965.

John Burnett, *A Social History of Housing 1815-1970*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

—, *Destiny Obscure: Autobiographies of Childhood, Education, and Family from the 1820s to the 1920s*, Suffolk, Penguin Books, 1984.

—, *Useful Toil: Autobiographies of Working People from the 1820s to the 1920s*, London, Lane, 1974.

James Henderson Burns, Herbert L. A. Hart (eds.), *The Collected Works of Jeremy Bentham. A Comment on the Commentaries and a Fragment on Government*, Oxford, Oxford University Press, 1977.

Joan N. Burstyn, *Victorian Education and the Ideal of Womanhood*, London, Routledge, 1980.

Antoniette Burton, *Burdens of History: British Feminists, Indian Women, and Imperial Culture*, Chapel Hill and London, The University of North Carolina Press, 1994.

Carol Bynum, *Did the 12th Century discover the Individual?*, in «Jesus as Mother: studies in the Spirituality of the High Middle Ages», Berkeley, University of California Press, 1987, pp. 82-108.

Peter J. Cain, *Empire And The Languages Of Character And Virtue In Later Victorian And Edwardian Britain*, in «Modern Intellectual History», vol. 4, 2 (2007), pp. 249-273.

—, Antony Gerald Hopkins, *British Imperialism: 1688-2015*, London, Routledge, 2016.

Franco Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

—, Cosimo Di Bari, Daniela Sarsini, *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta al mito alla relazione di cura*, Milano, Apogeo, 2012.

Giuseppe Campesi, *Soggetto, disciplina, governo. Michel Foucault e le tecnologie politiche moderne*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2011.

- Lea Campos Boralevi, *La tecnica nei progetti educativi degli utilitaristi*, pp. 57-71, in Michela Nacci (a cura di), *Politiche della tecnica: immagini, ideologie, narrazioni*, Genova, Name, 2005.
- Thomas Casadei, Alberto Tampieri (a cura di), *Lo sfruttamento del lavoro minorile: fattispecie e azioni di contrasto*, Torino, Giappichelli, 2021.
- , *La vulnerabilità delle persone di minore età: profili giusfilosofici*, in Vincenzo Lorubbio, Maria Giulia Bernardini (a cura di), *Diritti umani e condizioni di vulnerabilità*, Erickson, 2023, pp. 47-70.
- , *Diritto a non lavorare (e a non essere oggetto di sfruttamento)*, in Marina Lalatta Costerbosa (a cura di), *Diritti M. Cura, formazione, comprensione, infanzia*, Quaderni di dianioia, vol. 4, Modena, Mucchi, 2024, pp. 141-151.
- Francesco Cerrato (a cura di), *Le parole del male. Materiali per un lessico della violenza*, Quaderni di dianioia, vol. 2, Modena, Mucchi, 2021.
- John Chandos, *Boys Together: English Public Schools 1800-1864*, New Haven, Yale University Press, 1984.
- Samuel C. Chew, *The Nineteenth Century and After (1789-1939)*, vol. 4, in *A Literary History of England*, 4 vols. New York, Appelton-Century-Crofts, 1948.
- Emilia Ciampanella, *Le public schools inglesi durante l'era vittoriana: Dr Thomas Arnold e il modello Rugby*, Roma, Università degli studi Roma Tre, 2019.
- Anne Clark, *The Real Alice: Lewis Carroll's Dream Child*, London, Michael Joseph, 1981.
- , *The Struggle for the Breeches: Gender and the Making of the British Working Class*, Berkeley, University California Press, 1995.
- Albrecht Classen (ed.), *Childhood in the Middle Ages and the Renaissance: the Results of a Paradigm Shift in the History of Mentality*, Berlin-New York, Walter de Gruyter, 2005.
- Convention on the Rights of the Child*, United Nations, 1989.
- Deborah Cohen, *Family Secrets: Living with Shame from the Victorians to the Present Day*, London, Viking, 2013.
- Stanley Cohen, *Folk Devils and Moral Panics: The creation of the Mods and Rockers (1972)*, Londra, Routledge, 2002.

- G. D. H. Cole, Raymond Postgate, *The British Common People, 1746-1946*, New York, Knopf, 1955.
- Hera Cook, *The Long Sexual Revolution: English Women, Sex and Contraception 1800-1975*, Oxford, Oxford University Press, 2004.
- Isabel Fanlo Cortés, *Bambini e diritti. Una relazione problematica*, Torino, Giappichelli, 2008.
- , *Il diritto all'istruzione di bambine, bambini e adolescenti. Spunti introduttivi*, in Marina Lalatta Costerbosa (a cura di), *Diritti M. Cura, formazione, comprensione, infanzia*, Quaderni di dianioia, vol. 4, Modena, Mucchi, 2024, pp. 45-58.
- Carlotta Cossutta, *Avere potere su se stesse: politica e femminilità in Mary Wollstonecraft*, Pisa, ETS, 2021.
- Peter Coveney, *The Image of Childhood: The Individual and Society: A Study of the Theme in English Literature*, London, Penguin, 1967.
- Duncan Crow, *The Victorian Woman*, London, Allen & Unwin, 1971.
- Margaret Anne Crowther, *The Workhouse System, 1834-1929: The history of an English Social Institution*, Athens, University of Georgia Press, 1981.
- Hugh Cunningham, *The Children of the Poor: Representations of Childhood since the Seventeenth Century*, Oxford, Blackwell, 1991.
- , *Children and Childhood in Western Society Since 1500* (1995); trad. it. *Storia dell'infanzia, XVI-XX secolo*, Bologna, il Mulino, 1997.
- , *The Invention of Childhood*, London, BBC Books, 2006.
- , *The Reputation of Philanthropy since 1750: Britain and Beyond*, Manchester, Manchester University Press, 2020.
- Stanley J. Curtis, *History of Education in Great Britain*, London, University Tutorial Press, 1967.
- Leonore Davidoff, Catherine Hall, *Family Fortunes: Men and Women of the English Middle Class 1780-1850*, London, Routledge, 1987.
- Anna Davin, *Growing Up Poor: Home, School and Street in London 1870-1914*, London, Routledge, 1996.

- F. J. Harvey Darton, *Children's Books In England*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982.
- Christina De Bellaigue, *The Developments of Teaching as a Profession for Women Before 1870*, in «The Historical Journal», vol. 44, 4 (2001), pp. 963-988.
- , *Educating Women: Schooling and Identity in England and France, 1800-1867*, Oxford, Oxford University Press, 2007.
- , “Only What is Pure and Exquisite”: Girls’ Reading at School in France, 1800-70, in «French History», vol. 27, 2 (2013), pp. 202-222.
- (ed.), *Home Education in Historical Perspective. Domestic pedagogies in England and Wales, 1750-1900*, Abingdon and New York, Routledge, 2016.
- , *Great Expectations? Childhood, Family, and Middle-Class Social Mobility in Nineteenth-Century England*, in «Cultural & Social History», vol. 16, 1 (2019), pp. 29-46.
- Sara Delamont, *Distant Dangers and Forgotten Standards: Pollution Control Strategies in the British Girls' School, 1860-1920*, in «Women's History Review», vol. 2, 2 (1993), pp. 233-251.
- Lloyd deMause (ed.), *The History of Childhood*, New York, Psychohistory Press, 1974.
- , *Foundations of Psychohistory*, New York, Creative Roots, 1982.
- Dennis Denisoff (ed.), *The Nineteenth-Century Child and Consumer Culture*, Aldershot, Ashgate, 2008.
- John W. Derry, *A Short History of Nineteenth-Century England, 1793-1868*, New York, New American Library, 1963.
- John Dewey, *Logic, the Theory of Inquiry* (1938); trad. it. *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1974.
- , *Democracy and Education* (1916); trad. it. *Democrazia e educazione* Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Nicholas Dixon, *The Political Dimension of the Education of the Poor in the National Society's Church of England Schools, 1811-37*, in «Studies in Church History», vol. 55 (2019), pp. 290-306.

- Jacques Donzelot, *La police des familles* (1977); trad. it. *La polizia delle famiglie*, Torino, Einaudi, 1981.
- Mary Douglas, *Purity and Danger: An Analysis of the Concepts of Pollution and Taboo*, London, Routledge, 1978.
- Nick Duffell, *The Making of Them: the British Attitude to Children and the Boarding School System*, London, Lone Arrow, 2000.
- John Dunn, *Il pensiero politico di John Locke*, Bologna, Il Mulino, 1992.
- , *The Political Thought of John Locke. An Historical Account of the Argument of the “Two Treatises of Government”*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969.
- , *The History of Political Theory*, in Id., *The History of Political Theory and Other Essays*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995, pp. 11-38.
- Émile Durkheim, *Éducation et sociologie* (1922); trad. it. *La sociologia e l'educazione*, Roma, Newton Compton, 1971.
- Carol Dyhouse, *Girls Growing Up in Victorian and Edwardian England*, London, Routledge, 1981.
- Norbert Elias, *Über den Prozeß der Zivilisation* (1939); trad. it. *Potere e civiltà. Il processo di civilizzazione. II*, Bologna, il Mulino, 2010.
- Michelle Elleray, *Little Builders: Coral Insects, Missionary Culture, and the Victorian Child*, in «Victorian Literature and Culture», vol. 39, 1 (2011), pp. 223-238.
- Heather Ellis, *Thomas Arnold, Christian Manliness and the Problem of Boyhood*, in «Journal of Victorian Culture», vol. 19, Issue 4, 1 (2014), pp. 425-441.
- Erasmus da Rotterdam, *De pueris statim ac liberaliter instituendis* (1529); trad. it. *L'educazione precoce e liberale dei fanciulli*, in *La formazione cristiana dell'uomo*, a cura di Edilia Orlandini Traverso, Milano, Rusconi, 1989.
- Edward Ernest (ed.), *The Kate Greenaway Treasury: An Anthology of the Illustrations and Writings of Kate Greenaway*, Cleveland, World Publishing, 1969.
- Monica Flegel, *Conceptualizing Cruelty to Children in Nineteenth-Century England. Literature, Representation, and the NSPCC*, London, Routledge, 2009.

- Anthony Fletcher, *Growing up in England. The Experience of Childhood, 1600-1914*, New Haven, Yale University Press, 2008.
- Sheila Fletcher, *Feminists and Bureaucrats: A Study in the Development of Girls' Education in the Nineteenth Century*, Cambridge, Cambridge University Press, 1980.
- Michel Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison* (1975); trad. it. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 2014.
- , *Histoire de la sexualité: vol. I. La Volonté de savoir* (1976); trad. it. *Storia della sessualità: 1. La volontà di sapere*, Milano, Feltrinelli, 2013.
- , *Histoire de la sexualité: vol III. Le souci de soi* (1984); trad. it. *Storia della sessualità: 3. La cura di sé*, Milano, Feltrinelli, 2009.
- , *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France 1978-1979* (2004); trad. it. *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, a cura di Mauro Bertani e Valeria Zini, Milano, Feltrinelli, 2005.
- Simon Fowler, *Workhouse: the People, the Places, Life Behind Doors*, Richmond, National Archives, 2007.
- Harrison Fraser, *The Dark Angel: Aspects of Victorian Sexuality*, New York, Universe Books, 1978.
- Michael Freeman, *Why It Remains Important to Take Children's Rights Seriously*, in «The International Journal of Children's Rights», vol. 15, 1 (2007) pp. 5-24.
- Sigmund Freud, *Totem und Tabu: Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker* (1913); trad. it. *Totem e tabù*, Torino, Bollati Boringhieri, 1985.
- , *Das Unbehagen in der Kultur* (1930); trad. it. *Il disagio della civiltà*, Torino, Bollati Boringhieri, 1971.
- John Gallagher, Ronald Robinson, *The Imperialism of Free Trade*, in «The Economic History Review», New Series, vol. 6, 1 (1953), pp. 1-15.
- Philip Gardner, *The Lost Elementary Schools of Victorian England*, London, Croom Helm, 1984.
- Jonathan Gathorne-Hardy, *The Public School Phenomenon, 597-1977* (1977), London, Faber & Faber, 2014.

- Gordon Hall Gerould, *The Pattern of English and American Fiction: A History*, New York, Russell and Russell, 1966.
- Elena Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, Minano, Feltrinelli, 1973.
- John R. Gillis, *Youth and History: Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present*, New York, Academic Press, 1981.
- Mona Gleason, *Avoiding the Agency Trap: Caveats for Historians of Children, Youth, and Education*, in «History of Education», vol. 45, 4 (2016), pp. 446-59.
- Nigel Goose, Katrina Honeyman (eds.), *Childhood and Child Labour in Industrial England: Diversity and Agency, 1750-1914*, Surrey, Ashgate Publishing, 2013.
- Eleanor Gordon, *Women and the Labour Movement in Scotland, 1850-1914*, Oxford, Clarendon Press, 1991.
- , Gwyneth Nair, *Public Lives: Women, Family, and Society in Victorian Britain*, London, Yale University Press, 2003.
- Deborah Gorham, *The “Maiden Tribute of Modern Babylon” Re-examined: Child Prostitution and the Idea of Childhood in late-Victorian England*, in «Victorian Studies», vol. 21, 1978, pp. 353-379.
- Julia Grant, *Parent-child relations in Western Europe and North America, 1500-present*, in Paula S. Fass, *Childhood in the Western world*, London, Routledge, 2013, pp. 103-124.
- Catherine Hall, *White, Male and Middle-Class: Explorations in Feminist History*, London, Routledge, 1989.
- , *Civilising Subjects: Metropole and Colony in the English Imagination 1830-1867*, Cambridge, Polity Press, 2002.
- , Sonya O. Rose (eds.), *At Home with the Empire: Metropolitan Culture and the Imperial World*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006.
- Peter Harnetty, *The Imperialism of Free Trade: Lancashire, India, and the Cotton Supply Question, 1861-1865*, in «Journal of British Studies», vol. 6 (1966), pp. 70-96.
- Brian Harrison, *Drink and the Victorians: The Temperance Question in England 1815-1872*, Pittsburgh, University of Pittsburgh, 1971.

- John Hassard, Michael Rowlinson, *Researching Foucault's Research: Organization and Control in Joseph Lancaster's Monitorial Schools*, in «Organization», vol. 9, 4 (2002), pp. 615-639.
- Carlton J. H. Hayes, *A Generation of Materialism, 1871-1900*, New York, Harper and Brothers, 1941.
- Stephen Heathorn, *For Home, Country, and Race: Constructing Gender, Class, and Englishness in Elementary School, 1880-1914*, Toronto, University of Toronto Press, 2000.
- Harry Hendrick, *Child Welfare: England 1872-1989*, London, Routledge, 1994.
- , *Children, Childhood and English Society, 1880-1990*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- , *Child Welfare: Historical Dimensions, Contemporary Debate*, Bristol, The Policy Press, 2003.
- Colin Heywood, *A History of Childhood: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*, Cambridge, Polity Press, 2001.
- Edmund Higgs, *The Information State in England: The Central Collection of Information on Citizens Since 1500*, London, Red Globe Press, 2003.
- Gertrude Himmelfarb, *Victorian Minds*, New York, Knopf, 1968.
- , *The Idea of Poverty: England in the Early Industrial Age*, New York, Knopf, 1984.
- , *Poverty and Compassion: The Moral Imagination of the Late Victorians*, New York, Vintage, 1991.
- Pam Hirsch, Mary Hilton, *Practical Visionaries: Women, Education and Social Progress, 1790-1930*, London, Routledge, 2014.
- Albert O. Hirschman, *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Harvard University Press, 1970.
- Eric J. Hobsbawm, *Labouring Men: Studies in the History of Labour*, London, Weidenfeld & Nicolson, 1964.
- , *Industry and Empire: From 1750 to the Present Day*, London, Penguin Books, 1968.

- Richard Holt, *Sport and the British: A Modern History*, Oxford, Oxford University Press, 1989.
- Jenny Holt, *Public School Literature, Civic Education and the Politics of Male Adolescence*, London, Routledge, 2016.
- John Raymond de Symons Honey, *Tom Brown's Universe: The Development of the Victorian Public School*, London, Millington, 1977.
- Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (1944); trad. it. a cura di Carlo Galli, *Dialettica dell'Illuminismo*, Torino, Einaudi, 1997.
- Clare Louise Horrocks, *Proselytising Public Health Reform in Punch 1841-1858*, Tesi di dottorato, Liverpool John Moores University, 2009.
- Pamela Horn, *Education in Rural England, 1800-1914*, Dublin, Gill & Macmillan, 1978.
- , *The Victorian and Edwardian Schoolchild*, Stroud, Sutton, 1989.
- , *Children's Work and Welfare, 1780-1880*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
- , *The Victorian Country Child*, Stroud, Sutton, 1997.
- Sara Horrell, Jane Humphries, *The Exploitation of Little Children: Child Labour and the Family Economy in the Industrial Revolution*, in «Explorations in Economic History», vol. 32, 4 (1995), pp. 485-516.
- Walter E. Houghton, *The Victorian Frame of Mind, 1830-1870*, New Haven, Yale University Press, 1957.
- Jane Humphries, *Childhood and Child Labour in the British Industrial Revolution*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010.
- Stephen Humphries, *Hooligans or Rebels? An Oral History of Working-Class Childhood and Youth 1889-1939*, Oxford, Blackwell, 1981.
- Julian Huxley, *Memories*, New York, Harper & Row, 1970.
- Elsbeth Huxley (ed.), *The Kingsleys: A Biographical Anthology*, London, Allen & Unwin, 1973.
- Patricia Ingham, *Dickens, Women and Language*, Toronto, University of Toronto Press, 1992.

- Louise A. Jackson, *Child Sexual Abuse in Victorian England*, London, Routledge, 2000.
- Allison James, Alan Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London, RoutledgeFalmer, 1990.
- Lawrence James, *The Rise and Fall of the British Empire*, Abacus, Londra, 1994.
- Chris Jenks, *Childhood*, London, Routledge, 1996.
- Gerald B. Kauvar, Gerald C. Sorenson (eds.), *The Victorian Mind: An Anthology*, New York, Putnam's Sons, 1969.
- James R. Kincaid, *Child-Loving: The Erotic Child and Victorian Culture*, London, Routledge, 1992.
- , *Erotic Innocence: The Culture of Child Molesting*, Durham, Duke University Press, 1998.
- Charles P. Kindleberger, *Economic growth in France and Britain, 1851-1950*, Cambridge, Harvard University, 1964.
- Peter Kirby, *Child Labour in Britain, 1750-1870*, London, Red Globe Press, 2003.
- , *Labour, Mobility and the Body: Industrialization and Child Health in Britain*, Woodbridge, Boydell & Brewer, 2013.
- George Kitson Clark, *The Making of Victorian England*, London, Routledge, 1962.
- Rene Kollar, *Magdalenes and Nuns: Convent Laundries in Late Victorian England*, in «Anglican and Episcopal History», vol. 73, 3 (2004), pp. 309-334.
- Kayoko Komatsu, *Jeremy Bentham and "Citizenship Education"*, in «Revue d'études benthamiennes», vol. 16 (2019), pp. 1-15.
- Andrea Korda, *Object Lessons in Victorian Education: Text, Object, Image*, in «Journal of Victorian Culture», vol. 25, Issue 2 (2020), pp. 200-222.
- Marina Lalatta Costerbosa, *Il bambino come nemico. L'eccezione humboldtiana*, Roma, DeriveApprodi, 2019.
- , *I diritti dei bambini come priorità. Una vicenda europea*, in «Rivista di filosofia del diritto», vol. VII, numero speciale, Bologna, il Mulino, 2019, pp. 137-160.

- , *Autonomia diacronica. Rispetto del bambino e antipaternalismo sociale*, in Nicola Riva (a cura di), *L'antipaternalismo liberale e la sfida della vulnerabilità*, Milano, Carocci, 2020, pp. 71-92.
- , *Educazione. Alla radice di una società violenta*, in Francesco Cerrato (a cura di), *Le parole del male. Materiali per un lessico della violenza*, Quaderni di dianioia, vol. 2, Modena, Mucchi, 2021, pp. 59-78.
- (a cura di), *Diritti M. Cura, formazione, comprensione, infanzia*, Quaderni di dianioia, vol. 4, Modena, Mucchi, 2024.
- , *Minori maggiori. I diritti dei bambini presi sul serio*, Milano, Milieu, 2024.
- Elizabeth Langland, *Nobody's Angels: Middle-Class Women and Domestic Ideology in Victorian Culture*, Ithaca, Cornell University Press, 1995.
- James Laver, *Victorian Vista*, Boston, Houghton, Mifflin, 1955.
- Karoline Leach, *In the Shadow of the Dreamchild: A New Understanding of Lewis Carroll*, London, Peter Owen Publishers, 1999.
- Thomas Lemke, *Foucault, Governmentality, and Critique*, London, Routledge, 2011.
- Elizabeth Longford, *Eminent Victorian Women*, New York, Papermac, 1981.
- Linda Mahood, Barbara Littlewood, *The "Vicious" Girl and the "Street-Corner" Boy: Sexuality and the Gendered Delinquent in the Scottish Child-Saving Movement 1850-1940*, in «Journal of the History of Sexuality», vol. 4, 4 (1994), pp. 549-578.
- Laura M. Mair, *"The Only Friend I Have in This World". Ragged School Relationships in England and Scotland, 1844-1870*, Doctor of Philosophy, University of Edinburgh, 2017.
- James Anthony Mangan, *Athleticism in the Victorian and Edwardian Public School*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- , *Imitating their Betters and Disassociating from their Inferiors: Grammar Schools and the Games Ethic in the Late Nineteenth and Early Twentieth Centuries*, in «International Journal of the History of Sport», vol. 27, 1-2 (2010), pp. 228-61.
- , *Social Darwinism and Upper-Class Education in Late Victorian and Edwardian England*, «International Journal for the History of Sport», vol. 27, 1-2 (2010), pp. 78-97.

- Jane Martin, Joyce Goodman, *Gender, Colonialism and Education. An International Perspective*, London, Routledge, 2002.
- , *Women and Education, 1800-1980*, London, Routledge, 2003.
- Karl Marx, Friedrich Engels, *La concezione materialistica della storia*, Editori Riuniti, Roma, 1959.
- Rene Maunier, *The Sociology of Colonies. An Introduction to the Study of Race Contact*, vol. II, London, Routledge and Kegan Paul, 1949.
- Carol Mavor, *Pleasures Taken: Performances of Sexuality and Loss in Victorian Photographs*, Durham, Duke University Press, 1996.
- Theresa McBride, *As the Twig is Bent: The Victorian Nanny*, in Anthony S. Wohl (ed.), *The Victorian Family. Structure and Stresses*, London, Croom Helm, 1978, pp. 44-58.
- Philip McCann, *Popular Education and Socialization in the Nineteenth Century*, London, Methuen, 1977.
- Anne McClintock, *Imperial Leather Race, Gender, and Sexuality in the Colonial Contest*, New York, Routledge, 1995.
- Jane McDermid, *The Schooling of Girls in Britain and Ireland, 1800-1900*, New York, Routledge, 2013.
- Cornelia Meigs, *A Critical History of Children's Literature*, New York, Macmillan, 1959.
- Kylie Message, Ewan Johnston, *The World Within the City: The Great Exhibition, Race, Class, and Social Reform*, pp. 27-46, in Jeffrey A. Auerbach, Peter H. Hoffenberg (eds.), *Britain, the Empire, and the World at the Great Exhibition of 1851*, London, Routledge, 2008.
- Nigel Middleton, *The Education Act of 1870 as the Start of the Modern Concept of the Child*, in «British Journal of Educational Studies», vol. 18 (1970), pp. 166-179.
- Alice Miller, *Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst* (1979); trad. it. *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé*, Torino, Bollati Boringhieri, 2008.
- , *Am Anfang war Erziehung* (1980); trad. it. *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 2008.

- , *Du sollst nicht merken: Die Realität der Kindheit und die Dogmen der Psychoanalyse* (1989); trad. it. *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico*, Torino, Bollati Boringhieri, 2010.
- , *Die Revolte des Körpers* (2004); trad. it. *La rivolta del corpo. I danni di un'educazione violenta*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2005.
- Brian R. Mitchell (ed.), *Abstract of British Historical Statistics*, Cambridge, Cambridge University, 1962.
- , *European Historical Statistics, 1750-1970*, London, Macmillan, 1975.
- Sally Mitchell, *The New Girl: Girls' Culture in England, 1880-1915*, New York, 2005.
- Véronique Molinari, *Fearing the passions of women. Female desire and sexuality in the nineteenth century*, in «La Clé des Langues», gennaio 2025. Consultabile al sito: <https://cle.ens-lyon.fr/anglais/civilisation/domaine-britannique/fearing-the-passions-of-women-female-desire-and-sexuality-in-the-nineteenth-century>.
- James Morris, *Pax Britannica: The Climax of An Empire*, New York, Harcourt, Brace, and World, 1968.
- James Murphy, *Church, State, and Schools in Britain, 1800-1970*, London, Routledge & Kegan Paul, 1971.
- Peter W. Musgrave, *Society and Education in England Since 1800*, London, Methuen, 1968.
- Clark Nardinelli, *Child Labor and the Industrial Revolution*, Bloomington, Indiana University Press, 1980.
- Fabrice Neddard, *Constructing Masculinities under Thomas Arnold of Rugby (1828-1842): Gender, Educational Policy and School Life in an Early-Victorian Public School*, in «Gender and Education», vol. 16, 3 (2004), pp. 303-326.
- Edward Robert Norman, *Anti-Catholicism in Victorian England*, London, Allen and Unwin, 1968.
- Johann Friedrich Oest, Joachim Heinrich Campe, *Sistema completo per prevenire la masturbazione* (1787), in Katharina Rutschky (a cura di), *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, Milano-Udine, Mimesis, 2015, pp. 522-532.
- David Owen, *English Philanthropy, 1660-1960*, Cambridge, Belknap Press, 1965.

- Vernon Parrington, *The Beginnings of Critical Realism in America, 1860-1920*, vol. 3, *Main Currents in American Thought*, New York, Harcourt, Brace and Co., 1930.
- Cyril Pearl, *Girl With The Swansdown Seat*, New York, Bobbs-Merrill, 1955.
- Joan Perkins, *Women and Marriage in Nineteenth-Century England*, London, Routledge, 1988.
- Paolo Peticari, *Introduzione alla pedagogia nera*, in Katharina Rutschky (a cura di), *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, Milano-Udine, Mimesis, 2015, pp. 9-168.
- Sir Charles Alexander Petrie, *The Victorians*, London, Eyre and Spottiswoode, 1960.
- Jean Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant* (1932); trad. it. *Il giudizio morale nel fanciullo*, a cura di Guido Petter, Firenze, Giunti-Barbera, 1972.
- Ivy Pinchbeck, Margaret Hewitt, *Children in English Society: From the Eighteenth Century to the Children Act 1948*, London, Routledge & Kegan Paul, 1973.
- Platone, *Timeo*, in Giovanni Reale (a cura di), *Platone. Tutti gli scritti*, Milano, Rusconi, 1997.
- , *Liside*, in Giovanni Reale (a cura di), *Platone. Tutti gli scritti*, Milano, Rusconi, 1997.
- , *Leggi*, in Giovanni Reale (a cura di), *Platone. Tutti gli scritti*, Milano, Rusconi, 1997.
- D. C. M. Platt, *The Imperialism of Free Trade: Some Reservations*, in «The Economic History Review», vol. 21, 2 (1968), pp. 296-306.
- Karl Polanyi, *The Great Transformation: The Political and Economic Origins of Our Time*, Boston, Beacon Press, 2001.
- Linda A. Pollock, *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- Mary Poovey, *Uneven Developments: The Ideological Work of Gender in Mid-Victorian England*, Chicago, University of Chicago Press, 1988.
- Michael Quinn (ed.), *The Collected Works of Jeremy Bentham: Writings on the Poor Laws*, Vol. 2, Oxford, Oxford University Press, 2010.
- Quintiliano, *Institutio Oratoria*, a cura di Adriano Pennacini, Torino, Einaudi, 2001.

- Jens Qvortrup, William A. Corsaro, Michael-Sebastian Honig (a cura di), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, London, Palgrave Macmillan, 2009.
- Karl Ludwig Georg von Raumer, *Raccomandazione per madri di ragazze adolescenti* (1815), in Katharina Rutschky (a cura di), *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, Milano-Udine, Mimesis, 2015, pp. 551-552.
- William J. Reader, *Life in Victorian England*, London, Batsford, 1964.
- Barry Reay, *Microhistories: Demography, Society and Culture in Rural England, 1800-1930*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002.
- John R. Reed, *Victorian Conventions*, Athens, Ohio, Ohio Univesity, 1975.
- Alex Renton, *Stiff Upper Lip*, Londra, Weidenfeld & Nicolson, 2017.
- Pierre Riché, *Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Age* (1979); trad. it. *La scuola e l'insegnamento nell'Occidente cristiano dalla fine del V secolo alla metà del XI secolo*, Jouvence, Roma, 1984.
- David Roberts, *The Paterfamilias of the Victorian Governing Classes*, in Wohl (ed.), *Victorian Family*, pp. 59-81.
- Ronald Robinson, John Gallagher, Alice Denny, *Africa and the Victorians: The Climax of Imperialism*, London and New York, Doubleday, 1966.
- Catherine Robson, *The Ideal Girl in Industrial England*, in «Journal of Victorian Culture», vol. 3, Issue 2 (1998), pp. 197-233.
- , *Men in Wonderland: The Lost Girlhood of the Victorian Gentleman*, Princeton, Princeton University Press, 2001.
- John Roach, *Secondary Education in England 1870-1902: Public Activity and Private Enterprise*, London, Routledge, 1991.
- Frederic Gordon Roe, *The Victorian Child*, London, Phoenix House, 1959.
- Jacqueline Rose, *The Case of Peter Pan or The Impossibility of Children's Fiction*, London, Macmillan, 1984.
- Michael E. Rose, *The Poor and the City: The English Poor Law in its Urban Context, 1834-1914*, New York, St. Martin's Press, 1985.

- Lionel Rose, *The Erosion of Childhood: Child Oppression in Britain, 1860-1918*, London, Routledge, 1991.
- Fred Rosen, James Henderson Burns (eds.), *The Collected Works of Jeremy Bentham: Constitutional Code, Vol. 1*, Oxford, Oxford University Press, 1983.
- Ellen Ross, *Love and Toil: Motherhood in Outcast London*, Oxford, Oxford University Press, 1993.
- Katharina Rutschky (a cura di), *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung* (1977); trad. it. *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, Milano-Udine, Mimesis, 2015.
- Edward W. Said, *Culture and Imperialism*, New York, Vintage Books, 1994.
- Johann Michael Sailer, *L'onanismo causa la decadenza del mondo* (1809), in Katharina Rutschky (a cura di), *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, Milano-Udine, Mimesis, 2015, pp. 538-539.
- Michael Sanderson, *Education, Economic Change and Society in England, 1780-1870*, in *Studies in Economic and Social History*, London, Macmillan, 1983.
- , *Education and Economic Decline in Britain 1870-1980*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- Sant'Agostino, *Confessionum libri XIII*; trad. it. *Le confessioni*, a cura di Carlo Vitali, Milano, Rizzoli, 1958.
- Hermann Schmidt, *Erziehung und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*, München, Oldenbourg, 1983.
- Philip Schofield, *Bentham: A Guide for the Perplexed*, London, Continuum, 2009.
- Joseph Schumpeter, *Imperialism and Social Classes* (1919), Cleveland, World Publishing, 1955.
- Malcolm Seaborne, *The English School, its Architecture and Organization, 1370-1870*, Toronto, University of Toronto, 1971.
- Lewis Charles Bernard Seaman, *Victorian England, Aspects of English and Imperial History 1837-1901*, Londra, Routledge, 1973.

- Wally Secombe, *Weathering the Storm: Working-Class Families from the Industrial Revolution to the Fertility Decline*, London, Verso Books, 1993.
- Bernard Semmel, *Imperialism And Social Reform: English Social-Imperial Thought, 1885-1914*, Garden City, N.Y., Doubleday, 1968.
- , *Jamaican Blood And Victorian Conscience: The Governor Eyre Controversy*, Boston, Houghton, Mifflin, 1963.
- Janet Semple, *Bentham's Prison: A Study of the Panopticon Penitentiary*, Oxford, Clarendon Press, 1993.
- Jill Shefrin, Mary Hilton, *Educating the Child in Enlightenment Britain: Beliefs, Cultures, Practices*, London, Routledge, 2009.
- James A. Schultz, *The Knowledge of Childhood in the German Middle Ages, 1100-1350*. Middle Ages Series, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1995.
- Sally Shuttleworth, *Charlotte Brontë and Victorian Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- Harold Silver, *Aspects of Neglect: The Strange Case of Victorian Popular Education*, in «History and Education», vol. 3, 1 (1977), pp. 57-69.
- Brian Simon, *Education and the Labour Movement*, London Lawrence & Wishart, 1965.
- , *Why no pedagogy in England?*, in B. Simon & W. Taylor (Eds), *Education in the Eighties*, London, Batsford, 1981.
- Anthony Simpson, *Vulnerability and the Age of Female Consent*, in G.S. Rousseau and Roy Porter (eds.), *Sexual Underworlds of the Enlightenment*, Manchester, Manchester University Press, 1987, pp. 181-205.
- Frank Smith, *A History of English Elementary Education, 1760-1902*, London, University of London Press, 1931.
- Grover Smith (ed.), *Letters of Aldous Huxley*, New York, Harper & Row, 1969.
- Claudia Soares, *Leaving the Victorian Children's Institution: Aftercare, Friendship and Support*, in «History Workshop Journal», vol. 87 (2019), pp. 94-117.

- Wolfgang Sofsky, *Traktat über die Gewalt* (1996); trad. it. *Saggio sulla violenza*, Torino, Einaudi, 1998.
- Charles John Sommerville, *The Discovery of Childhood in Puritan England*, Athens, University of Georgia Press, 1992.
- Friedrich von Spee, *I processi contro le streghe (Cautio criminalis)*, a cura di Anna Foa, Roma, Salerno Editrice, 2023.
- David Stack, 'A Great Pedestrian': John Stuart Mill, the Walking Philosopher, in «Journal of Victorian Culture», vol. 28, 3 (2023), pp. 353-370.
- Carolyn Steedman, *Childhood, Culture and Class in Britain: Margaret McMillan, 1860-193*, London, Rutgers University Press, 1990.
- , *Strange Dislocations: Childhood and the Idea of Human Interiority, 1780-1930*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1995.
- William Brewer Stephens, *Education in Britain, 1750-1914*, London, 1998.
- Kim Stevenson, "Children of a Very Tender Age Have Vicious Propensities": Child Witness Testimonies in Cases of Sexual Abuse, in «*OLON Law, Crime and History*», vol. 7, 1 (2017), pp. 75-97.
- Lawrence Stone, *The Educational Revolution in England 1560-1640*, in «*Past and Present*», vol. 28, 1 (1964), pp. 41-80.
- , *The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800*, New York, Harper and Row, 1971.
- Lytton Strachey, *Eminent Victorians*, London, Chatto & Windus, 1918.
- Brian V. Street, *The Savage In Literature: Representations of 'Primitive' Society in English Fiction, 1858-1920*, London, Routledge, 1975.
- Howard Temperley, *British Anti-Slavery, 1833-1870*, New Haven (Connecticut), Yale University, 1960.
- Pat Thane, *Foundations of the Welfare State*, London, Longman, 1982.
- David Thomson, *England in the Nineteenth Century, 1815-1914*, Baltimore, Pelican Books, 1950.

- Edward Palmer Thompson, *The Making of the English Working Class*, New York, Vintage Books, 1963.
- , *The Moral Economy of the English Crowd in the Eighteenth Century*, in «Past & Present», vol. 50 (1971), pp. 76-136.
- F. M. L. Thompson, *Social Control in Victorian Britain*, in «The Economic History Review», vol. 34, 2 (1981), pp. 189-208.
- Marianne Thormählen, *The Brontës and Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 2007.
- Louise A. Tilly, Joan Wallach Scott, *Women, Work, and Family*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1978.
- Carolina Tognon, *Violenza di genere e “pedagogia nera”. Alla radice di un velenoso legame*, in «Dianoia», vol. 27, 34 (2022), pp. 181-199.
- , *Il diritto all’ascolto. La centralità del right to be heard nel contrasto alla violenza sui minori*, in Marina Lalatta Costerbosa (a cura di), *Diritti M. Cura formazione comprensione infanzia*, Quaderni di dianoia, vol. 4, Modena, Mucchi, 2024, pp. 105-116.
- John Toland, *Adolf Hitler: The Definitive Biography*, New York, Doubleday, 1976.
- George Macaulay Trevelyan, *British History in the 19th Century*, London, Longmans, Green & Co., 1922.
- Carolyn Tuttle, *Hard at Work in Factories and Mines: The Economics of Child Labor during the British Industrial Revolution*, Boulder, Westview Press, 1999.
- Alison Twells, *The Civilising Mission and the English Middle Class, 1792-1850*, Hampshire, Palgrave Macmillan, 2009.
- Serena Vantin, «*Il diritto di pensare con la propria testa*». *Educazione, cittadinanza e istituzioni in Mary Wollstonecraft*, Roma, Aracne Editrice, 2018.
- , *Mary Wollstonecraft*, Roma, Carocci, 2025.
- Martha Vicinus, *The Industrial Muse; A Study of Nineteenth Century British Working-Class Literature*, New York, Harper and Row, 1974.

- , *Distance and Desire: English Boarding-School Friendships*, in «Signs», vol. 9, 4 (1984), pp. 600-22.
- , *Independent Women: Work and Community for Single Women, 1850-1920*, Chicago and London, 1985.
- Amanda Vickery, *Golden Age to Separate Spheres? A Review of the Categories and Chronology of English Women's History*, in «The Historical Journal», vol. 36, 2 (1993), pp. 383-414.
- David Vincent, *Literacy and Popular Culture: England 1750-1914*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- Gillian Wagner, *Children of the Empire*, London, Weidenfeld and Nicholson, 1982.
- Dennis Walder, *Dickens and Religion*, London, Routledge, 2007.
- Judith R. Walkowitz, *City of Dreadful Delight: Narratives of Sexual Danger in Late-Victorian London*, Chicago, University of Chicago Press, 1992.
- William Whyte, *Building a Public School Community, 1860–1910*, in «History of Education», vol. 32, 6 (2003), pp. 601-626.
- , *Redbrick: A Social and Architectural History of Britain's Civic Universities*, Oxford, 2015.
- Martin J. Wiener, *English Culture and the Decline of the Industrial Spirit, 1850-1980*, Cambridge, 1981.
- Raymond Williams, *Culture and Society 1780-1950*, New York, Columbia University Press, 1983.
- A. N. Wilson, *The Victorians*, New York, The Free Press, 2002.
- Esme Wingfield-Stratford, *The History of British Civilization*, London, George Routledge and Sons, 1930.
- Robin W. Winks (ed.), *British Imperialism: Gold, God, Glory. European Problem Studies Series*, New York, Holt, Rinehart, and Winston, 1963.
- Donald W. Winnicott, *Through Paediatrics to Psycho-Analysis. Collected Papers* (1958); trad. it. *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Firenze, Martinelli, 1975.

—, *The Theory of the Power Infant Relationship: Further Remarks*, in «International Journal of Psychoanalysis», vol. 41, 1960, pp. 585-595.

—, *Playing and Reality* (1971); trad. it. *Gioco e realtà*, Roma, Armando Editore, 1974.

—, *Deprivation and Delinquency* (1984); trad. it. *Il bambino privato: le origini della tendenza antisociale*, Milano, Raffaello Cortina Editori, 1986.

Anthony S. Wohl (ed.), *The Victorian Family: Structure and Stresses*, New York, St. Martin's, 1978.

Anthony Wood, *Nineteenth Century Britain, 1815-1914*, New York, David McKay, 1962.

John Carter Wood, *A Useful Savagery: The Invention of Violence in Nineteenth-Century England*, in «Journal of Victorian Culture», vol. 9, Issue 1 (2004), pp. 22-42.

Sir Llewellyn Woodward, *The Age of Reform, 1815-1870*, Oxford, Clarendon Press, 1962.

Midori Yamaguchi, *Daughters of the Anglican Clergy: Religion, Gender and Identity in Victorian England*, Basingstoke, 2014.

George Malcolm Young, *Victorian England: Portrait of an Age*, Oxford, Oxford University Press, 1967.

Viviana A. Zelizer, *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*, New York, Basic Books, 1985.