

DALLA SEPARAZIONE DEI SESSI ALLA COEDUCAZIONE SCOLASTICA*

Dati, cause e conseguenze di una evoluzione

Francis DESRAMAUT

La coeducazione a scuola in Occidente fra il 1920 e il 1970¹

Desidero restringere questo breve intervento alla situazione dei paesi occidentali. La questione è in effetti di natura culturale, e le culture, per motivi che non starò qui a esporre, possono evolvere in modo diverso secondo i differenti contesti umani: i paesi arabi adottano attualmente sotto la pressione dell'integralismo islamico in materia di coeducazione un orientamento contrario a quello anglo-sassone. In Algeria si passa da una relativa coeducazione scolastica a una nuova separazione dei sessi.

È opportuno probabilmente tracciare subito un quadro d'insieme della evoluzione del fenomeno in Occidente. Partiremo dalla voce «Coéducation» presente in due enciclopedie, una italiana del 1931 e l'altra americana del 1967. Siccome ambedue tacciono sulla Francia di quegli anni, io mi soffermerò più a lungo su questo, quando affronterò, stando al sottotitolo di questa comunicazione, la questione dei fattori e delle conseguenze di una tale evoluzione pedagogica.

In Occidente, la separazione dei sessi nell'educazione, conseguenza dei diversi ruoli di volta in volta attribuiti al maschio e alla donna nella società, è stata generalmente di regola fino al sec. XIX. Solo alcuni uomini già nell'epoca antica avevano utopisticamente immaginato possibile la coeducazione dei ragazzi e delle ragazze in-

* Traduzione dal francese di COSIMO SEMERARO.

¹ Bibliografia: una lista di 176 titoli (lavori quasi tutti francesi o inglesi, concernenti direttamente o indirettamente il tema della coeducazione) è reperibile nel recente e ben documentato N. MOSCONI, *La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux semblant?* (= Pédagogie d'aujourd'hui), PUF ed., Paris 1989, pp. 271-281.

sieme. Platone (429-347 a.C.), nel libro V di *Repubblica*, affermava che la differenza dei sessi non includeva quella delle attitudini, ivi comprese quelle per la guerra. Ipotizzava per le donne, così immaginate, le stesse funzioni e la stessa educazione degli uomini. Quei signori in dialogo s'intrattenevano piacevolmente sulle giovani allo stadio...² Tommaso Campanella (1568-1639) prevedeva nella sua *Città del sole* (1602) una certa coeducazione dei sessi, conseguenza abbastanza logica della sua teoria sulla comunione dei beni e, nello stesso tempo, del suo progetto di rendere possibile a tutti l'educazione e l'istruzione. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) fu pure assertore della coeducazione («la coéducation est bonne»), nonostante che, nell'*Émile*, il suddetto Emilio e la sua compagna Sophie fossero poi educati separatamente e che l'educazione della giovane Sophie fosse assolutamente non femminista.³

La mixité scolastica esisteva sotto l'*Ancien Régime*, ma si trattava di scuole elementari di bambini e talvolta di bambine, nelle quali vi si ammettevano insieme sia fanciulle che fanciulli. Le scuole d'insegnamento secondario e le università erano destinate solo ai maschi. Le ragazze di alto rango ricevevano una istruzione a casa (grazie ai precettori), o nei conventi, dove nel sec. XVIII passavano frequentemente dieci e più anni di clausura.⁴

Passiamo, con l'Enciclopedia Treccani, agli inizi degli anni Trenta del nostro secolo.⁵ Gli Stati Uniti erano considerati il paese promotore della coeducazione. Nel 1835 si faceva cominciare nella scuola media di Oberlin un sistema misto nell'insegnamento secondario. L'evoluzione s'era in realtà delineata a partire da metà del sec. XIX sotto l'influenza congiunta del femminismo e delle nuove condizioni economiche. Verso il 1930, in Germania, le *Mittelschulen* avevano classi miste, quando il numero degli studenti non bastava a riempire le classi distinte per sesso; in certi casi, le scuole secondarie femminili (liceo, *Mädchengymnasien*, *Mädchenschulen*) avevano corsi o parte di essi in comune con le scuole maschili; in tutto il Reich, le fanciulle erano ammesse nelle scuole se-

² PLATONE, *La Repubblica*, l. V, c. III e IV.

³ Si veda P. BURGELIN, *Introduction*, all'*Émile ou l'éducation*, di J. J. ROUSSEAU, *Oeuvres complètes*, IV, Bibliothèque de la Pléiade, 1969, pp. CXXII-CXXIII.

⁴ Cf M. SONNET, *L'éducation des filles au temps des Lumières*, Cerf ed., Paris 1987, p. 206s.

⁵ G. CALÒ, «Coeducazione», in *Enciclopedia Italiana* X (1931) p. 694s.

condarie dei ragazzi, quando non vi erano scuole per esse; il movimento per la scuola unica (*Einheitschule*), il cui principio risultava nell'art. 146 della costituzione di Weimar, detto anche principio della scuola identica per tutti e valorizzatrice di tutte le capacità, tendeva di per sé a instaurare un regime di coeducazione. In Austria, la repubblica aveva aperto alle donne tutte le facoltà (fatta eccezione per la teologia cattolica), le aveva ammesse in tutte le *Mittelschulen* dei ragazzi, anche dove c'erano le *Mädchenmittelschulen*.

In Russia la riforma scolastica bolscevica, opera di Lounacharsky, aveva instaurato la coeducazione scolastica con un'intransigenza che non ammetteva eccezioni come, contemporaneamente, avveniva per l'unione delle diverse classi sociali. Dopo la prima guerra mondiale (1914-1918) l'Italia aveva aperto alle ragazze tutte le scuole medie statali, pur con alcune limitazioni.⁶ La riforma Gentile del 1923 (Giovanni Gentile fu ministro della pubblica istruzione dall'ottobre 1922 al luglio 1924) s'apprestava ad allargare l'applicazione del sistema. In Inghilterra, la coeducazione s'era estesa nelle scuole secondarie pubbliche, fra le quali ben 361 nel 1926 erano dette miste. Durante la prima parte del secolo, il movimento delle «Scuole Nuove», di cui parleremo, aveva suscitato la nascita di centri educativi misti.

Intanto una generazione passava. Secondo un articolo americano,⁷ durante gli anni Sessanta la coeducazione aveva fatto progressi in Occidente. Gli USA praticavano la coeducazione tranquillamente sia nell'insegnamento primario che in quello superiore (università). Fra queste due fasi, nell'insegnamento agli adolescenti la coeducazione continuava a fare problema. «In practice, public high schools in all states tend to be coeducational», e inoltre «many independent schools and academies, on the other hand, have retained non coeducational patterns, although some have introduced systems of coordinate education». Le scuole cattoliche seguivano

⁶ Notiamo noi stessi, per non essere ingannati da tali informazioni, che nell'Italia del primo Novecento non c'erano che 287 ragazze liceali accanto a 12.605 liceali. L'assenza di licei femminili bloccava di fatto l'accesso delle donne agli studi superiori: cf *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, dir. Simonetta Soldani, Franco Angeli ed., Milano 1989.

⁷ D. F. KENNY, «Coeducation», in *New Catholic Encyclopedia*, t. III, Catholic University of America, Washington 1967, pp. 977-980.

questa seconda via. Fuori dagli USA, secondo lo stesso articolo citato, la coeducazione non era ancora la norma in Europa occidentale, nel Canada francofono e nell'America Latina. L'educazione secondaria dei paesi occidentali, in funzione di caratteristiche nazionali e culturali, presentava un largo spettro di pratiche educative. Da un lato, l'opinione dominante e la politica generale dei paesi latini non era ancora favorevole alla coeducazione scolastica; dall'altro lato, l'Unione Sovietica manteneva deliberatamente la sua politica di coeducazione, dalla scuola elementare fino all'università. Altrove, tra la Russia e i paesi latini, le pratiche presentavano una varietà di orientamenti, alcune di tipo sperimentale, altre generalizzate. In Austria — sempre secondo questo autore e verso il 1965 —, in Belgio, Irlanda, Germania e Grecia, l'opinione pubblica rimaneva contraria alla coeducazione nelle scuole secondarie. L'Inghilterra presentava programmi sia separati che misti. Alcune regioni o *Länder* della Germania del dopo-guerra sperimentavano qualche scuola comunale a regime coeducativo, le cosiddette *Gemeinschaftschulen*. La Polonia contava una buona percentuale di scuole secondarie miste. In Olanda e Jugoslavia la maggior parte delle scuole secondarie era mista. L'autore avrebbe anche potuto aggiungere che la coeducazione era molto diffusa nei paesi scandinavi.

La tendenza dunque era a favore della coeducazione, ma le resistenze erano rimaste forti o perduranti in forma sensibile. Si vorrebbe sapere perché. Per rispondere a tale interrogativo, apprestiamoci a seguire l'evoluzione di questo fenomeno culturale nei suoi risvolti più significativi attraverso la Francia, il paese che conosco un po' meglio degli altri, con, all'occasione, qualche incursione in Italia. L'opinione comune passa, senza rendersene pienamente conto, attraverso più tappe dalla segregazione severa dei sessi di ieri alla mixité scolastica pienamente generalizzata d'oggi.

La scuola primaria mista in Francia a metà del sec. XIX

In un libro veritiero e ben documentato,⁸ il repubblicano Jules Simon (1814-1896) contava nella Francia degli anni 1880 ben 15.150 scuole pubbliche miste. Ma teneva a precisare che «una scuola mista [...] non è una scuola per i due sessi; è una scuola di ragazzi

⁸ J. SIMON, *L'école*, Hachette ed., Paris 1886, XI ediz., pp. 127-136.

che accoglie le ragazze». E definitiva bene lo spirito secondo il quale questo genere di scuole funzionava: «Abbiamo visto nel passato periodo della monarchia costantemente rigettato il principio delle scuole miste. Intanto esistono, nonostante le proibizioni, per la carenza del corpo insegnante. Quando la Costituente⁹ s'interessò alla scuola primaria, non mancò di prescrivere la separazione dei sessi, ma prevedendo nella maggior parte delle zone rurali la difficoltà d'averne insegnanti in numero sufficiente, si rassegnò a tollerare la presenza di bambine tra i sei e gli otto anni nelle scuole dei bambini». Jules Simon pensava che per i municipi era meglio avere scuole miste che non averne affatto. E preveniva le obiezioni dei moralisti: «Non crediamo che le scuole miste siano necessariamente immorali. Siamo anche ben lungi dal pensare che lo siano abitualmente [...]. Gli istitutori non solo sono onesti, ma conoscono i loro doveri, hanno consapevolezza dei loro doveri e della loro responsabilità [...]. I posti assegnati alle bambine e ai bambini nella scuola sono distinti; ci sono uscite differenti, senza che sia possibile alcuna forma di comunicazione». Un testimone riporta infatti, dai suoi ricordi, che una tenda verde separava, lungo l'unica aula scolastica, i maschi dalle femmine e che il maestro appariva su un gradino sia per un lato che per l'altro.¹⁰

In queste condizioni, «la consapevolezza dei veri bisogni dell'istruzione femminile e lo sviluppo della scolarizzazione delle giovani supponeva la separazione dei sessi e la creazione di scuole riservate alle ragazze, che divennero obbligatorie con la legge Falloux nel 1850 per i comuni con più di 800 abitanti, e con la legge Duruy nel 1867 con i comuni con più di 500 abitanti. In realtà, la scolarizzazione delle ragazze, in ritardo rispetto a quella dei ragazzi, quasi raddoppiò tra il 1847 e il 1881 e raggiunse quella dei maschi che la scuola mista privilegiava in passato».¹¹ L'educazione delle ragazze, nello spirito del sec. XIX, esigeva la separazione anche nell'infanzia (già a sei anni!). I pedagogisti più convinti della utilità della formazione delle ragazze in vista della loro vocazione impo-

⁹ La prima assemblea della Francia rivoluzionaria in vigore dal 1789 al 1791.

¹⁰ Testimonianza segnalata da F. MAYEUR, *De la Révolution à l'École républicaine* (= Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France), t. III, Nouvelle Librairie de France, Paris 1981, p. 121.

¹¹ Mi rifaccio per queste righe a un brano di G. CHOLVY, *Histoire religieuse de la France contemporaine*, t. I, Privat, Toulouse 1985, p. 225.

nevano spesso nella forma più restrittiva una tale separazione. La tradizione la patrocinava, particolarmente presso i cattolici che si rifacevano agli orientamenti dell'episcopato del '500 e del '600, per una istruzione scolastica separata. La ragione era soprattutto, fondamentalmente, d'indole morale.¹² L'effetto era, sotto un certo aspetto, positivo. La separazione permetteva infatti all'educazione femminile, campo più libero e meno sottoposto a controlli istituzionali come era quello maschile, di essere molto più aperta alla sperimentazione pedagogica e alla nascita di teorie. Rimaneva comunque inteso che la ragazza veniva educata per essere poi, nel suo ambiente, madre e sposa.

L'educazione secondaria delle ragazze nel sec. XIX

L'epoca non era in nessun modo femminista. In Italia, forse più che in Francia, lo spauracchio dell'emancipazione femminile aiutava coloro che miravano a formare la ragazza alla sua missione sociale (eventualmente). Si finiva per sottolineare eccessivamente il ruolo della madre e della sua educazione.¹³ Di conseguenza, l'educazione delle giovani delle classi sociali più elevate continuava ad essere appannaggio di religiose e delle loro scuole private, dove le pratiche di pietà e la catechesi rappresentavano la base di tutto il sistema educativo. Le arti liberali s'aggiungevano per i bisogni materiali, mentre la musica e un po' di francese erano per esigenze di salotto.¹⁴ Lo Stato liberale dell'epoca sviluppava pertanto orientamenti istituzionali con finalità professionale: alcuni per un insegnamento specializzato, come l'apprendimento del merletto e del ricamo; altre, più ampiamente aperte alla piccola borghesia, la scuola normale, che portava alla professione di istitutrice laica. Questo secondo indirizzo rappresentava una vera innovazione in materia di istruzione secondaria femminile. Le fanciulle desiderose di imparare e che speravano beneficiare di una situazione professionale garantita dai loro studi, s'affollarono su questa strada. Con suor Emilia Mosca, le Figlie di Maria Ausiliatrice della scuola Nostra Signora delle Grazie di Nizza Monferrato, in Piemonte, ne perce-

¹² Richiamo qui F. MAYEUR, *De la Révolution à l'École républicaine*, cit., p. 120.

¹³ Un esempio in C. COVATO, «Canti e carezze materne. Percorsi storiografici sull'educazione al ruolo materno tra '700 e '800», in *Scuole e città* 10 (1988) pp. 417-431.

¹⁴ Secondo *L'educazione delle donne*, già citato alla precedente nota 6.

pirono subito l'interesse.¹⁵ Il numero delle maestre aumentò a tal punto che nel 1900 si contavano in Italia 62.643 istitutrici, e i maestri di scuola, che nel 1861 superavano di gran lunga le maestre, finirono per essere una piccola minoranza verso la fine del secolo.¹⁶ Per quanto si possa giudicare, l'educazione impartita a Nizza Monferrato era in perfetta armonia con il tipo di donna che si voleva. «La finalità e le mete condivise da tutte non si riducevano all'apprendimento di nozioni, ma vertevano sulla formazione della giovane nella sua identità di donna e di cristiana, nella sua missione di sposa, di madre e di maestra»,¹⁷ conclude Piera Cavaglià alla fine del suo lavoro sulla scuola di Nizza.

Le scienze elevate non sono per le donne, si pensava a metà del sec. XIX. Con il vivo disappunto del vescovo d'Orléans, mons. Dupanloup (1802-1878), pedagogo molto in vista in quel tempo, le donne filosofe erano in Francia argomento di sollazzo.¹⁸ Si coltivava — deplorava mons. Dupanloup — la loro futilità e la loro superficialità con il solo esercizio della memoria a scapito della riflessione.¹⁹ La borghesia francese al potere, che sosteneva le opinioni di Chrysale, se non forse dello stesso Molière, quello de *Les femmes savantes*, era ostile a una vera formazione intellettuale delle donne. Il fondatore dei licei per ragazze in Francia (legge Camille Sée, 21 dic. 1880) condivideva le stesse idee.²⁰ Camille Sée (1847-1919) sosteneva in circostanze molto solenni: «C'è, per così dire, un *programma femminile* che deve sostituire tutte quelle discipline astratte, delle quali non faranno mai uso, e delle quali ci si augura non ne

¹⁵ Vedi P. CAVAGLIÀ, *Educazione e cultura per la donna. La scuola «Nostra Signora delle Grazie» di Nizza Monferrato dalle origini alla riforma Gentile (1878-1923)*, LAS, Roma 1990.

¹⁶ Secondo l'opera citata *L'educazione delle donne*, analizzata da Mariella Colin, «Histoire de l'éducation» 45 (gennaio 1990) 98-99.

¹⁷ CAVAGLIÀ, *Educazione e cultura per la donna*, p. 379.

¹⁸ A onor del vero tale situazione si verificava anche nella Russia di quel tempo, come ho potuto dedurre dal romanzo *Une correspondance* (1856) di Ivan Turgenev.

¹⁹ Vedi F. DUPANLOUP, *Lettres sur l'éducation des filles*, Jules Gervais, Paris 1879, pp. 215-228, 242-243.

²⁰ I testi citati si trovano in C. SÉE, *Lycées et collèges de jeunes filles*, Léopold Cerf, Paris 1884. Sono utilizzati da NICOLE MOSCONI, *La femme savante, figure de l'idéologie sexiste dans l'histoire de l'éducation*, in «Revue française de pédagogie», 93 (ott.-dic. 1990) pp. 34-36.

facciano mai nessun uso». ²¹ Il suo «programme féminin», che entrò in vigore nel giro di una quarantina di anni, escludeva lo studio del latino e comprendeva invece igiene ed economia domestica. Evidentemente, la donna nel suo modo di vedere aveva come finalità naturale la vita domestica e la maternità. Nel suo discorso alla Camera in vista di questa legge affermava: «Je n'examine pas la thèse de l'introduction des femmes dans les carrières dites libérales et dans les carrières administratives. Ce n'est pas un préjugé, c'est la nature elle-même qui renferme les femmes dans le cercle de famille. Il est de leur intérêt, du nôtre, de l'intérêt de la société entière qu'elles demeurent au foyer domestique».

All'inizio del sec. XX, l'opinione e la legislazione concordavano dunque in Francia non solo nel raccomandare, ma anche nell'imporre una educazione adatta e distinta per i ragazzi e per le ragazze. Escludevano radicalmente ogni forma di coeducazione propriamente detta e favorivano il permanere della separazione dei sessi a scuola. Poi, in circa 60 anni, i progressi dell'emancipazione femminile hanno trasformato a poco a poco i dati della situazione.

L'emancipazione della donna

Le rivendicazioni sull'uguaglianza fra i sessi non risalgono ai nostri giorni, e neppure ai due secoli passati. Si è recentemente ripubblicato in Francia il trattato molto significativo *De l'égalité des deux sexes* di François Poulain de La Barre (1647-1723), che era già stato edito nel 1673. Conseguenza di una ingiusta ineguaglianza, metteva in discussione il tipo d'educazione allora impartita alle fanciulle: «Tutta la loro cultura si riduce a saper maneggiare l'ago da cucito. Lo specchio è il grande maestro e l'oracolo da consultare». Alcune idee forti di Simone de Beauvoir in *Deuxième sexe* (1949) affiorano in questo antico libro. «Non si nasce donna, si diventa», affermerà. Il femminismo come tale, cioè «il movimento militante per il miglioramento e l'estensione del ruolo e dei diritti delle donne nella società», sarebbe nato al tempo della rivoluzione francese, quando Olympe de Gouge (nata nel 1755, ghigliottinata nel 1793) scrisse la sua *Déclaration des droits de la femme*

²¹ «Il y a, pour ainsi dire, un *programme féminin* à substituer à toutes ces sciences abstraites dont elles ne feront jamais aucun usage, dont il faut souhaiter qu'elles ne fassent jamais aucun usage».

et de la citoyenne (1791). Le militanti rumoreggianti, soprattutto in Inghilterra, ottennero dei risultati. Nel sec. XIX l'emancipazione delle donne si realizzò prima di tutto sul piano economico nel campo del lavoro salariale; poi sul piano intellettuale, grazie alla estensione della scolarizzazione. Nel secolo seguente si estenderà sul piano politico con il diritto di voto e di eleggibilità, diritti che furono accordati nel 1928 in Inghilterra e nel 1944 in Francia.

La differenza e la distinzione dei compiti ha un'origine culturale, non naturale, tornano a ripetere le femministe. Per esse, le differenze biologiche reali, esistenti fra i due sessi, sono relativamente senza grande importanza. Costituiscono solo un pretesto, molto più che una ragione, per la generale differenziazione del ruolo attribuito all'uomo e alla donna nella vita della collettività. Le norme tradizionali, giustificate dalla coscienza collettiva, possono e devono essere modificate con l'educazione sociale. Le femministe rivendicavano, dunque, per il secondo sesso una perfetta uguaglianza d'istruzione con il primo, a garanzia della loro futura situazione nella vita sociale. Combattevano il mito della donna chiusa al focolare domestico, destinata ad essere solo buona madre e sposa, senza alcuna altra mansione nel funzionamento generale (economico, scientifico e politico) della nazione.

Le «scuole nuove»

Le scuole chiamate «nuove» nella prima metà del sec. XX erano sorte già un decennio prima del 1900 e si svilupparono nel periodo precedente alla prima guerra mondiale.²² I fautori di queste scuole nella loro impostazione teorica rileggevano la pedagogia tradizionale in funzione della natura degli educandi; a tal proposito si rifacevano alle prese di posizione ottimistiche di Jean-Jacques Rousseau più che a quelle ben diverse di sant'Agostino. Essendo la famiglia, unità composta dai due sessi, l'ambiente «naturale» dello sviluppo umano, la coeducazione ne derivava di conseguenza per i fautori di questa pedagogia più razionale. Tuttavia, *coeducazione* non significa necessariamente *coistruzione*. Ma la scuola nuova, essendo «un internat familial situé à la campagne»,²³ che

²² Secondo P. FOULQUIÉ, *Les écoles nouvelles* (= Nouvelle encyclopédie pédagogique 11), PUF, Paris 1948, p. 1.

²³ *Ibidem*, p. 134.

pretendeva realizzare un'educazione naturale e familiare, era logicamente indotta a chiedersi se non si dovesse mettere insieme sotto lo stesso tetto bambini e adolescenti, maschi e femmine. A tale problema, i promotori di queste scuole non davano unanime risposta. L'educazione inoltre, pensavano essi, deve essere «funzionale» cioè fondata sul bisogno: bisogno di sapere, di cercare, di osservare, di lavorare. Ma, per lo meno, rimanendo indiscutibile l'attrazione del giovane per la ragazza, i fautori della pedagogia funzionale non potevano sottacerla senza venire meno ai loro stessi principi. Benché la coeducazione non fosse essenziale all'ideologia della scuola nuova, tuttavia conveniva di più a questa ideologia che non la separazione dei sessi anche a scuola.

È vero che la funzionalità educativa poteva richiedere la segregazione dei due diversi sessi. Non era forse il miglior modo di rispettare le differenze naturali e di conformare il regime di vita e d'insegnamento ai particolari bisogni dei ragazzi e delle ragazze?²⁴ Queste idee ricompariranno in questo nostro ultimo decennio, alla fine degli anni Ottanta.

La necessaria separazione dei sessi secondo Pio XI (1929)

Jean-Jacques Rousseau con i suoi principi era stato l'ispiratore dei fautori della «scuola nuova», i soli che si preoccupavano di ripensare la pedagogia allora in vigore. L'*Émile* di Rousseau suscitò, sembra, la vocazione di educatore del precursore di tale scuola, Enrico Pestalozzi (1746-1827).²⁵ Rousseau, assertore della bontà naturale dell'uomo, non era stato molto d'accordo con una Chiesa cattolica moderna preoccupata del peccato originale.

La coeducazione, che cominciava a estendersi dopo la prima guerra mondiale, sembrava negare la concupiscenza, frutto appunto del peccato originale. I «separazionisti» per motivi morali trovano nella Chiesa una potenziale alleata. Inoltre, la Chiesa era normalmente sensibile alla diversità di vocazioni e, di conseguenza, di educazione fra uomo e donna. Alla fine degli anni '20 il fenomeno della organizzazione delle squadre giovanili fasciste in Italia la spinse a prendere posizione in campo educativo. Pio XI nell'en-

²⁴ *Ibidem*, pp. 137-140.

²⁵ Si veda, su J.-J. Rousseau, l'*école nouvelle* ed Enrico Pestalozzi, *ibidem*, pp. 4-16.

ciclica *Rappresentanti in terra* (31 dic. 1929) così si esprimeva: «Similmente erroneo e pernicioso all'educazione cristiana è il così detto metodo della "coeducazione", fondato anch'esso, per molti, sul naturalismo negatore del peccato originale, oltre che, per tutti i sostenitori di questo metodo, su una deplorabile confusione di idee, che scambia la legittima convivenza umana con la promiscuità ed uguaglianza livellatrice. Il Creatore ha ordinata e disposta la convivenza perfetta dei due sessi soltanto nell'unità del matrimonio, e a grado a grado distinta nella famiglia e nella società. Inoltre, non vi ha nella natura stessa, che li fa diversi nell'organismo, nelle inclinazioni e nelle attitudini, nessun argomento che vi possa o debba essere promiscuità e molto meno uguagliamento di formazione dei due sessi. Questi, conforme gli ammirabili disegni del Creatore, sono destinati a compiersi reciprocamente nella famiglia e nella società, appunto per la loro diversità, la quale perciò deve essere mantenuta e favorita nella formazione educativa, con la necessaria distinzione e corrispondente separazione, proporzionata alle varie età e circostanze. I quali principi vanno applicati a tempo e a luogo, secondo le norme della prudenza cristiana a tutte le scuole, segnatamente nel periodo più delicato e decisivo della formazione, qual è quello dell'adolescenza; e nelle esercitazioni ginnastiche e di diporto, con particolare riguardo alla modestia cristiana nella gioventù femminile, alla quale gravemente disdice ogni esibizione e pubblicità».²⁶

I dibattiti sulla coeducazione

L'enciclica incoraggiò la discussione sui vantaggi e i pericoli della coeducazione. I teorici della scuola nuova si preoccuparono subito di distinguere coeducazione e coistruzione. La coistruzione sembrava loro discutibile, data la concreta situazione funzionale della società di allora, mentre la coeducazione offriva notevoli vantaggi morali e sociali: secondo loro i due sessi trovavano nella coeducazione l'*optimum* dello sviluppo formativo. A date condizioni, che poi erano possibili solo nei loro «internats de coéducation», la coe-

²⁶ Pío XI, encicl. *Rappresentanti in terra*, 31 dicembre 1929, n. 70. Questa enciclica fu poi intitolata: *Divini illius Magistri* nella pubblicazione in «Acta Apostolicae Sedis» XXII/2 (22 febbraio 1930), pp. 49-86: è conosciuta sotto questo nome. Il brano citato si trova in *ibidem* XXI (1929), p. 748.

ducazione permetteva la piena cooperazione del giovane e della giovane in tutti i vari settori della vita: «Questa cooperazione darà a ciascuno di loro una cultura veramente umana, al giovane d'affermare la propria virilità e alla giovane d'affermare la propria femminilità. Il problema sessuale sarà elevato al rango d'una questione di morale sociale per il giovane e la giovane [...]. Nelle scienze politiche ed economiche, come nel matrimonio e nelle relazioni sociali, la vita non potrà più trascorrere alla vecchia maniera. Le nuove forme sono ancora da scoprire; e, per la prima volta dall'inizio della storia, questa scoperta non appartiene solo a un sesso, che domina sull'altro a proprio vantaggio, ma a tutti e due per il loro bene comune e nell'interesse della razza».²⁷

Gli avversari, sulla base spesso di esemplificazioni provenienti dagli Stati Uniti, denunciavano gli errori di una coistruzione combinata con la coeducazione nell'insegnamento secondario. Nel 1948, in un'opera d'ispirazione cattolica, Émile Planchard, dottore in pedagogia, deplorava questo sistema «accolto con favore da molti pedagogisti per ragioni d'ordine sociale. Si pretende, con tale pratica, di preparare i bambini all'inevitabile fusione dei sessi che si realizza nella vita. Questo sistema è sostenibile forse in certi punti, ma in altri è decisamente criticabile. Alcuni vantaggi sembrano d'altronde molto illusori: più umiltà nei rispettivi apprezzamenti dei sessi, stima reciproca, emulazione più viva... Stanley Hall, che ha approfondito il problema, ha constatato che una più esatta consapevolezza raggiunta dei loro rispettivi difetti da parte dei giovani e delle ragazze educate insieme diminuisce il numero dei matrimoni, cosa che non è proprio da considerarsi un vantaggio sociale [...]. Questo autore non si pronuncia per l'insegnamento misto. Molti educatori moderni sono dello stesso parere, pur collocandosi dal solo punto di vista sociale. È il caso forse di ricordare che uno degli apostoli più in vista della nuova educazione, G. Wyneken — fondatore dell'*Ile de la Jeunesse* a Wickersdorf, che all'inizio della sua carriera aveva una fiducia immensa nella coeducazione e nella coistruzione — ha cambiato parere quando l'esperienza gli ha mostrato che i risultati non corrispondevano alle sue aspettative. L'ac-

²⁷ J. H. Badley, citato da ALBERT EHM, *L'éducation nouvelle*. Prefazione di Ad. Ferrière, fondatore e membro della direzione della Lega Internazionale per Nuova Educazione, Alsatia, Paris 1938, pp. 59-60.

coglienza delle ragazze nella sua "Isola" aveva fatto abbassare l'ideale di vita austera che vi regnava, non era molto piaciuta ai ragazzi, aveva ridotto l'efficienza del lavoro e gli stessi risultati sia in genere, sia più specificamente scolastici...». Inoltre, lo stesso autore aggiunge che «bisognerebbe verificare anche se i vantaggi, che il sistema può presentare, esistano allo stesso modo per tutte le età. Si vuole pure il parere di Mendousse? Egli si dichiara nettamente contro la coistruzione, e questo per ragioni sociali e psicologiche. Uno dei primi effetti d'una istruzione troppo liberale è, per le ragazze, "di ispirare a molte persone odio per i limiti che la natura impone alla loro attività e il matrimonio ai loro diritti [...]. È urgente completarla [l'istruzione] con un insegnamento più autorevole e positivo, dove sarà messo in luce sotto un aspetto di volta in volta storico e morale, il ruolo della donna nella vita della società e nella creazione dei valori di cui essa è la condizione. Così dunque, a non considerare il ruolo sociale dell'educazione, si avrebbero formidabili ragioni per desiderare a favore dell'insegnamento femminile programmi e metodi particolarmente appropriati". Ma questa tesi sembra giustificarsi ancora di più se la si invoca in appoggio a ciò che vi è d'originale e d'irriducibile nella personalità degli adolescenti e nei cambiamenti che l'età comporta per le loro facoltà».²⁸

Le distinzioni fra coeducazione e coistruzione non avevano un gran peso per gli educatori dell'ambito scolastico. Le ignoravano totalmente. René Hubert scriveva nel 1946 in un ufficiale *Traité de pédagogie générale*: «Non chiameremo regimi di coeducazione quanto si vede produrre nella maggioranza delle strutture miste in cui ragazzi e ragazze sono certamente ammessi nelle stesse classi, ma a condizione di fare gruppi distinti, di non avere momenti d'incontro, d'essere sempre sorvegliati, dentro e perfino fuori, quanto al loro frequentarsi. La coeducazione, così intesa, ha come ineludibile conseguenza d'attrarre in qualche modo l'attenzione sui propri danni...».²⁹ Il femminismo, intanto, fiutava nella distinzione fra coeducazione e coistruzione una manovra sospetta dei maschi

²⁸ E. PLANCHARD, *La pédagogie scolaire contemporaine*, Casterman, Tournai-Paris 1948, pp. 310-312. La citazione è presa da PIERRE MENDOUSSE, *L'âme de l'adolescente*, PUF, Paris 1941, p. 335, opera del resto significativa che le generazioni «coeducate» del sec. XXI potrebbero riscoprire forse con pari sorpresa e interesse.

²⁹ R. HUBERT, *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris 1946, p. 469.

per sostenere il loro tradizionale dominio sbarrando l'accesso delle ragazze alle scienze e alla tecnica, iniziativa che sarebbe stata fiondata di insopportabile concorrenza nella società. L'uguaglianza significava similitudine. In un mondo sempre più dominato dal diploma, le donne dovevano poter accedere agli stessi studi universitari degli uomini.

Dopo la seconda guerra mondiale, l'ONU richiese, per l'insieme delle nazioni, questa specie di uguaglianza ma non gli esami che la garantivano. Il diritto universale all'istruzione femminile sembrò definitivamente acquisito con la proclamazione nel 1948 della uguaglianza di tutti, particolarmente nel campo educativo.³⁰

La vittoria della coeducazione negli anni Sessanta

I fautori della coeducazione, costruzione inclusa, sottolineavano i suoi aspetti positivi e minimizzavano i pericoli. Vantaggi, cui i moralisti non avevano pensato, erano già stati messi in rilievo sin dal 1929 in un libro precursore di Elisabeth Huguenin, *La coéducation des sexes. Expériences et réflexions...*³¹ Apparve qualche mese prima della citata enciclica di Pio XI sull'educazione. Questa donna, divenuta poi docente in uno dei centri più noti della nuova educazione, la *École des Roches*, a Verneuil in Francia,³² era partita dalla sua personale esperienza «di fraternità dei sessi» alla facoltà di lettere dell'Università di Neuchâtel in Svizzera alcuni anni prima. L'autorevolezza di cui quest'opera poté vantare, ci permette di poterla lungamente citare.

«Il problema sessuale cambia completamente d'aspetto a seconda che il giovane viene allevato in regime di coeducazione o di separazione dei sessi. Per l'adolescente che cresce nell'internato-caserna, riveste, nel migliore dei casi, cioè quando possiede un ideale di purezza, la forma di stressante lotta, talvolta al limite delle

³⁰ «Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite»: *Déclaration universelle des droits de l'homme*, art. 26, § 1.

³¹ E. HUGUENIN, *La coéducation des sexes. Expériences et réflexions*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1929.

³² Su questa scuola, molto rinomata nella prima metà del nostro secolo, si veda FOULQUIÉ, *Les écoles nouvelles*, pp. 37-41.

forze contro una parte di se stesso ritenuta perversa. Lotta di cui godono coloro che credono che attraverso rudi combattimenti si rassodi la volontà dell'adolescente [...]. In realtà, si tratta di una lotta tragica, spesso spossante e sproporzionata con le forze dell'adolescente. Per il giovane, invece, che vive in consuetudine con la ragazza, in un ambiente sano, il problema è totalmente differente. Cade, innanzitutto, data la normale consuetudine di vita, ogni forma di curiosità morbosa; la solita storia del frutto che, in quanto proibito, attira e suscita pensieri e desideri e che perde la sua attrazione una volta che diventa accessibile. Le relazioni lecite fra i due sessi preservano dal vizio e dalla perversione che, spesso, altro non sono che palliativi e che producono più vergogna e tristezza che godimento. Il desiderio che porta spontaneamente un sesso verso l'altro si stempera per così dire in misura della possibilità di usufruire del legittimo piacere che gli adolescenti provano nel vedersi, incontrarsi, parlare insieme, collaborare e, ancora, gustare una intima spirituale intesa [...]. La coeducazione modifica il problema sessuale del giovane elevandolo al rango di una questione di morale sociale, e ciò non astrattamente, ma nel concreto della vita quotidiana; perché, lungi dall'acquisire una fredda teoria morale che valga per un domani ancora distante, apprende nella quotidiana convivenza la difficile arte di vivere con esso dignitosamente. Solo una moralità che, grazie a un lungo tirocinio, è diventata carne e sangue dell'individuo può offrire qualche garanzia di durata e di efficacia».

Dopo aver mostrato anche gli aspetti positivi morali della coeducazione per le ragazze e assicurato che un certo numero d'educatori «vedono nella frequenza dell'altro sesso l'occasione d'un arricchimento insostituibile, d'una gioia e d'una emulazione favorevoli allo sviluppo dell'individualità», e che, secondo essi, «la felicità dell'uomo e della donna, adulti, si prepara fin dalla adolescenza, attraverso questa lunga amicizia dei due sessi così adatta per la loro reciproca interpretazione e conoscenza», Elisabeth Huguenin concludeva che, infinitamente più di una semplice istituzione scolastica, la coeducazione «è la concezione della vita di cui ci si meraviglia di dover dire che è profonda e originale...».³³

³³ HUGUENIN, *La coéducation des sexes*, pp. 117-121. A prova del rumore suscitato, questo passo è stato riprodotto sotto la voce «Coéducation», in P. FOULQUIÉ, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, PUF, Paris 1971, p. 158.

Lo scetticismo riguardo a questa moderna panacea durò a lungo; in Francia l'opinione reticente persistette per un'intera generazione, fino alla morte della Quarta Repubblica (1958). Ma poi qualcosa andò modificandosi, e si passò a tollerarla. E intanto ragioni d'ordine economico finirono per imporre sempre più estesamente tale *mixité*, anche se non ben vista. Finalmente, la Quinta Repubblica, quella del generale de Gaulle, prese atto della evoluzione avvenuta. Conseguenza allora non soppesata, lo Stato, che aveva in mano l'Educazione Nazionale, decise di non costruire più licei che non fossero misti (1959).

Nel 1951, gli esploratori di Francia avevano adottato la *mixité*, riservata fino a quel momento ai soli «Faucons rouges», i comunisti, ma limitatamente per i «clans routiers» aperti ai giovani diciottenni. Nel 1952, una colonia di vacanze mista costituiva una «piccola rivoluzione».³⁴ Dieci anni dopo, l'ispettrice generale dell'Educazione Nazionale, O. G. Brunshwig, poteva annunciare in una esplicita pubblicazione ufficiale che: «Gli educatori della scuola secondaria valutano, nella maggioranza, la coeducazione valida a una migliore preparazione alla vita moderna e alla formazione di personalità libere, equilibrate, generose. Richiamiamo, in appoggio a tale ottimismo, le valutazioni della federazione nazionale dei genitori degli alunni: “La coeducazione offre la possibilità di una maggiore emulazione fra gli studenti, favorisce il loro reciproco arricchimento intellettuale; gradualmente elimina l'esistenza di curiosità morbose tenendo in conto che di fatto nessun incidente sessuale si sia potuto imputare a questo sistema pedagogico”».³⁵

Le idee che Elisabeth Huguenin si meravigliava di dover definire «originali» nel 1929, erano entrate nella comune mentalità degli educatori e dei genitori dei giovani della scuola secondaria nel 1961. Fu subito l'esplosione del fenomeno. Nell'anno 1961-1962 si contavano in Francia 1.738 scuole miste; nel 1962-63 si passò a ben

³⁴ Secondo A. PROST, *L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980)* (= Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France), t. IV, Nouvelle librairie de France, Paris 1981, p. 510.

³⁵ Éducation nationale, 2 novembre 1961. Notiamo che, nello stesso anno 1961, non erano della stessa opinione O. OPAHLE e P. GIANOLA, voce «Coeducazione», in *Dizionario enciclopedico dell'educazione* a cura dell'Istituto superiore di pedagogia dell'Ateneo Salesiano, t. I, ed. SAIE, Torino 1961, pp. 486-490. Del resto, questo testo, lungi da ogni polemica, risultava saggio ed equilibrato.

10.449. Ormai, la mixité prevaleva nelle scuole primarie; i collegi d'insegnamento secondario (struttura unica per gli alunni provenienti dalla scuola primaria) saranno misti dalla loro istituzione; i licei seguiranno, classe per classe, a partire dal 1970. Nel 1981, Antoine Prost poteva scrivere che in Francia «seuls certains établissements privés — les plus chics — continuaient à recruter des élèves d'un seul sexe».³⁶

L'insegnamento secondario cattolico aveva in effetti seguito il movimento. I quattro numeri annuali della rivista «Parents et Maîtres», numeri speciali (affidati al padre F. Ader, gesuita) della rivista «Pédagogie», diretta dal p. P. Faure, anche lui gesuita, erano dovuti all'iniziativa del Centro di studi pedagogici, associazione dell'insegnamento cattolico fondato nel 1936. Ebbene, il quarto numero del 1965 e il primo numero del 1966 furono interamente riservati ai risultati di una larga inchiesta sulla «mixité» scolastica. Le discussioni erano accese, ma le opposizioni categoriche affatto eccezionali. Le personalità cattoliche meno entusiaste (per es. Jean Onimus) chiedevano solo «comment faire de ce mal un bien».³⁷ Con P. Rey-Herme, i PP. Maristi organizzarono a Parigi, nel marzo 1968, una sessione su *Mixité scolaire et coéducation*,³⁸ singolarmente simile nelle intenzioni al Colloquio Internazionale Salesiano di Toulon del 1992. La presentazione della fisionomia degli atti di quella sessione di studio ne riassume bene lo spirito: «Già da molti anni prevedibile, la coeducazione diviene oggi sempre più generalizzata, sotto il peso di fattori economici e amministrativi. Bisogna considerarla come un male necessario, analogo alla pletera degli effettivi o all'illogico accrescimento dei programmi scolastici, oppure, al contrario, come una indispensabile trasformazione delle strutture pedagogiche, apportatrice di un insieme di valori positivi? La risposta dell'educatore di fronte a questa realtà nuova varierà, evidentemente e totalmente, a seconda delle rispo-

³⁶ Secondo PROST, *L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*, p. 510.

³⁷ Nella rivista «Pédagogie» n. 9 (1965) 811-895; n. 1 (1966) 5-115. Sia l'uno che l'altro fascicolo sono intitolati in copertina: «La mixité». L'editoriale del primo fascicolo è intitolato: «Un intérêt significatif».

³⁸ Gli atti della sessione furono intitolati: *Mixité scolaire et coéducation* nel dossier 85 del «Centre de Documentation mariste», 108 bis, rue de Vaugirard, Paris, VI (marzo 1969) 119 p. [ciclostilato].

ste date a questo interrogativo. Nostra intenzione è di mostrare che, sia sul piano personale che su quello individuale, la mixité ha un positivo valore educativo. Le difficoltà ch'essa presenta ci paiono nel mondo d'oggi nettamente inferiori ai rischi opposti. Pare interessante studiare a quali condizioni l'educatore possa ridurli al massimo e valorizzare al meglio una trasformazione dei dati pedagogici che la storia non mancherà di considerare indubbiamente come la più importante fra quelle verificatesi da secoli». La riflessione dei partecipanti al convegno era stata mobilitata intorno a tre tematiche: 1) Dall'educazione mista alla mixité educativa; 2) La mixité scolastica e i suoi vari aspetti pratici; 3) Quando gli adolescenti sperimentano per la prima volta la mixité scolastica, cosa fare?

Questi educatori cattolici erano passati alla fase costruttiva del problema. La coeducazione scolastica è una cosa buona, come affrontarla per ricavarne il meglio possibile per gli allievi?

La «culture des copains» come conseguenza della mixité scolastica

Gli adulti del 1960 si illudevano pensando che gli adolescenti e le adolescenti delle classi secondarie si sarebbero limitati a un puro e semplice cameratismo nelle classi miste. Fiorì invece una vera e propria cultura nuova negli anni intorno al 1970, come risultato non previsto della coeducazione.³⁹

La «culture des copains» di quegli anni giudicava impraticabili e oggetto di caricatura i ruoli maschili e femminili dei tempi passati: il maschio conquistatore, la donna complementare, che era poi quello de «l'innocenza spaurita». Si era drammatizzato la notte delle nozze, la partenza degli sposi... La mixité sviluppava necessariamente altri ruoli, meno differenti, più ugualitari e più affettuosi. L'atto sessuale privo di drammaticità e banalizzato (ripeto Antoine Prost) diveniva un'espressione d'affetto un po' forte, un po' particolare, ma che una differenza di grado e non di paura distingueva dalle carezze e dai baci. I rapporti quindi fra ragazzi e ragazze s'organizzavano secondo un nuovo modello. Il vocabolario

³⁹ Riprendo qui le suggestive pagine d'Antoine Prost su «l'avènement des copains», in PROST, *L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*, pp. 483-519. Aggiungere gli articoli su «L'amour au lycée», in «Monde de l'éducation» 94 (marzo 1983) pp. 9-25; e «Sexe, amour et lycéens», in «Monde de l'éducation» 193 (maggio 1992) pp. 34-48.

lo attestava. Spariscono i *flirts* di una volta; finisce l'uso del termine *sospirante*; ormai, si esce con una ragazza o un ragazzo. Questo verbo «uscire» designava una relazione privilegiata e di tipo sessuale tra giovani, ma una relazione fluida: non si sapeva esattamente fin dove le cose potevano andare a finire; potevano risolversi in niente, o arrivare a fatti importanti; durare degli anni o una sola settimana. Generalmente una tale relazione era esclusiva; infatti, non stava bene *uscire* contemporaneamente con altri. In questo apprendimento della complementarità, i rapporti sessuali completi erano possibili. In realtà, i dati statistici assicurano che tale tipo di rapporti divennero di volta in volta sempre più precoci. Nel 1970 il 18% dei maschi e il 4% delle donne aveva il loro primo rapporto sessuale prima dei 17 anni (dati riportati dall'inchiesta Simon). Secondo un'inchiesta realizzata nel 1978, il 47,5% dei liceisti avevano avuto il loro primo rapporto a 15-16 anni. A quell'epoca, nel giro di cinque anni circa, la proporzione dei giovani iniziati a meno dei 17 anni era passata dal 28,2% al 63,1%. (I dati dell'inchiesta Sofres del 1985 segnalavano una certa stabilità nella evoluzione). Per la JOC (Gioventù Cattolica Operaia), in ambiente operaio, la proporzione dei giovani iniziati a 14-15 anni era stata duplicata nel giro di una dozzina d'anni. Un'inchiesta nazionale del 1977 dava il 54% dei ragazzi e il 28% delle ragazze di 15 anni aver avuto rapporti sessuali, di cui rispettivamente il 33% e il 18% più volte. È normale, dicevano, quando si è innamorati. Con la trasformazione delle attitudini generali, la *mixité* era un fattore determinante di questa evoluzione. Si invocherà la pillola, ma l'uso dei contraccettivi suppone una preveggenza che manca agli adolescenti. Solamente il 15% delle ragazze liceiste di quel periodo ammettevano di averne fatto uso. Dopo il 1980, una certa saggezza pare essere ritornata. Il «fenomeno delle Coppiette» è diminuito da dieci anni, constatava una consulente d'educazione in un liceo professionale nel 1990. L'*impasse* della liberazione sessuale, nella quale gli adulti si sono avventurati, ha riportato i giovani ai «grandi sentimenti» della fedeltà e dell'amore, si pensava allora.⁴⁰

⁴⁰ PH. BERNARD, «Les enfants de la révolution sexuelle», in «Le Monde» 9 novembre 1990. Confermato nel 1991: «Nous (les treize, dix-huit ans), on ne fait pas l'amour, on s'aime», secondo l'inchiesta di Catherine Soullard, «Les jeunes au temps du sida», in «Monde de l'éducation» 180 (marzo 1991) p. 62.

Non facevano tuttavia che dare sfumatura a una «culture des copains» che continuava a sussistere.

L'irruzione di una sociabilità adolescente autonoma, che non si limita al cameratismo, ma passa volentieri dall'amicizia all'amore, è un fatto sociale di primaria importanza, come ricordava Antoine Prost nella sua *Histoire de l'éducation contemporaine en France*.⁴¹ E la scuola è una parte responsabile di questa evoluzione, dal momento che essa fornisce ai giovani il loro statuto, i loro compagni, i loro *partners*. Ma, a sua volta, la scuola ne è colpita, perché gli alunni non sono più gli stessi. Il clima della classe è differente; la presenza dell'altro sesso dà una dimensione supplementare a ciò che ciascuno fa. La timidezza può aumentare; il desiderio di farsi valorizzare può esserne stimolato. In ogni modo, forti interessi fanno concorrenza al lavoro scolastico. La posta in gioco della classe non è necessariamente la stessa per l'insegnante, che vuole istruire, e per gli allievi, che hanno altre preoccupazioni.

Sono comparsi problemi sconosciuti nell'epoca della non-mixité (e quando l'insegnante era dello stesso sesso degli allievi).⁴² Di fronte agli amori dei loro alunni, i professori vengono a trovarsi in una situazione nuova e a volte ambigua. Alcuni si limitano al semplice ruolo di spettatori, salvo intervenire, a loro piacimento, davanti a manifestazioni troppo forti: vada per i baciamenti in cortile, ma non in classe o nei corridoi. Altri, a loro rischio e pericolo, divengono confidenti, qualche volta amanti. La società esercita su di loro una preoccupata sorveglianza. «Il professore è una figura parentale, su di lui pesa il tabù dell'incesto», spiega uno psicoanalista. Ma gli allievi sono esseri che amano e che soffrono, cosa cui le donne sono particolarmente sensibili. E poi il mestiere d'insegnante, mestiere d'autorità competente, è anche fatto di seduzione. Perciò il professore deve agire continuamente sul filo del rasoio, perché — si osserva attualmente — gli è difficilissimo controllare la seduzione che esercita sugli allievi.

⁴¹ PROST, *L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*, p. 519.

⁴² Per questo paragrafo, mi rifaccio all'articolo di Pascal Junghans, «Les profs et les amours de leurs élèves», in «Monde de l'éducation» 193 (maggio 1992) pp. 40-43.

La falsa «riuscita» scolastica delle ragazze delle scuole miste⁴³

La coeducazione non interessava più l'opinione pubblica nella Francia della fine degli anni Ottanta. Invano si cercherà questa «voce» nelle riedizioni delle grandi enciclopedie, il *Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse* (dove pure vi figurava nel 1960) e l'*Encyclopaedia Universalis* (dove il pur abbondante articolo *Éducation* non ne parlava). La questione intanto poteva riproporsi, le discussioni potevano risvegliarsi. Nel corso del 1992, un nobile di Bruxelles, già professore, con sdegno affermava: «Le scuole mi sembrano diventate una specie di bordelli d'amori passeggeri. Che sarà degli studi che non possono esistere fuori d'una padronanza degli istinti inferiori? Certamente, i musulmani hanno ragioni serie per opporsi alla mixité. Così come risulta, è incompatibile anche con la morale cristiana».⁴⁴

La coeducazione è stata una conquista del femminismo, ma alcune donne stimano che vi hanno perso. Essa ha permesso loro di acquisire le stesse capacità e gli stessi diplomi, di entrare nelle stesse carriere maschili. Ma i risultati non sono stati sempre convincenti per loro. Nel 1975, il *Monde de l'éducation* scriveva: «Se le ragazze restano più lungamente a scuola (rispetto ai ragazzi), vi fanno anche corsi di studi meno "produttivi". La scuola le prepara più al matrimonio che alla professione».⁴⁵ Il mercato del lavoro è per loro meno favorevole che il «mercato del matrimonio», diceva il titolo dell'articolo. La colpa era dovuta, secondo la redazione, a una ingiusta discriminazione sociale, che consapevolmente o senza volerlo giocava a favore dei ragazzi maschi. La mixité quindi non era ancora chiamata in causa. «Allez, les filles!» era il titolo del numero di aprile 1984 di *Monde de l'éducation*.⁴⁶ Il passare del tempo sembrava agire a loro favore. Ma nello stesso periodo si facevano evidenti gli effetti perversi della nuova educazione per le ragazze. La «donna del focolare» di ieri, educata a essere una buona

⁴³ Mutuo tale formula dal titolo d'insieme d'un numero della rivista «Monde de l'éducation» 173 (luglio-ag. 1990): «La fausse réussite des filles».

⁴⁴ JEAN DELIoux DE SAVIGNAC (Bruxelles), «La mixité: une menace pour les études?», in «Monde de l'éducation» 195 (luglio-ag. 1992) p. 13.

⁴⁵ *Ibidem*, 7 (giugno 1975) p. 9.

⁴⁶ Titolo del dossier di M. C. BETBEDER, in «Monde de l'éducation», cit., 104 (aprile 1984) pp. 28-47.

mamma e una buona massaia, era sostituita in Francia dalla donna consumatrice ed esperta in consumazione, secondo l'opinione di una ricerca americana sulla scolarizzazione delle «filles de Marianne». ⁴⁷ «La mixité favorisce soprattutto [...] i ragazzi», ⁴⁸ ironizzava un articolo del 1990 di *Monde de l'éducation*. La mixité nella scuola secondaria sarebbe solo un'illusione, uno specchietto per allodole, dal quale il bel sesso si sarebbe lasciato abbindolare. ⁴⁹ Rimane vero che, dall'altra parte del Mediterraneo, le vittime non sono le stesse. Secondo il preside del liceo di Saoula, nel distretto d'Algeri, che all'inizio dell'anno scolastico 1990-91 ristabiliva la separazione dei sessi, «le ragazze tentavano di schiacciare i ragazzi con i loro risultati scolastici». E concludeva: «Nessuno ignora che la donna ha un senso acuto di dominio». ⁵⁰

Ci è stato detto che una «ricerca attiva sul campo» è stata organizzata fin dal settembre 1987 nei nove paesi della Comunità Europea per stimolare le ragazze a orientarsi verso le scienze e le nuove tecnologie. Ora, alcune esperienze di non mixité, momentaneamente sperimentate in diverse classi in occasione di dibattiti di scuole o di particolari indirizzi scolastici in scienze o in matematica, si sono rivelati positivi per le ragazze; esse dimostravano, meglio che negli ambienti misti, di avere più fiducia in se stesse. Studi ulteriori, di estrazione inglese, attestano che la proporzione delle giovani che fanno una buona riuscita nelle scienze è più alta nelle scuole non miste, piuttosto che negli ambienti misti. In generale, nei paesi economicamente sviluppati, le differenze fra i sessi sembrano meno rimarchevoli (notoriamente a vantaggio dei ragazzi nelle discipline scientifiche) quando gli uni e le altre sono scolarizzati in regime di separazione. Nelle classi miste, spiegava la sociologa Marie Duru, le relazioni fra ragazzi e ragazze costituiscono una fonte di riaffermazione degli stereotipi relativi al sesso: «Le ragazze temono

⁴⁷ LINDA L. CLARK, *Schooling the daughters of Marianne. Textbooks and the socialization of girls in modern french primary schools*, State University of New York, Albany 1984: analizzato da M. Crubellier, in «Histoire de l'éducation» 26 (maggio 1985) pp. 97-98.

⁴⁸ «Monde de l'éducation» 173 (luglio-agosto 1990) pp. 30-31.

⁴⁹ MOSCONI, *La mixité dans l'enseignement secondaire un faux semblant?* Vedi alla precedente nota 1.

⁵⁰ G. MARION, «Les islamistes poussent leurs pions», in «Le Monde» 3 novembre 1990, p. 5.

di essere tacciate “non femminili” se eccellono in matematica, materia “fredda” e logica...». Non è probabilmente solo per caso se i margini di *performance* aumentano nell’adolescenza, periodo in cui la strutturazione e l’affermazione dell’identità personale passano il più delle volte attraverso la conferma dei gusti e degli interessi riconosciuti come «maschili» o «femminili». «Un dottorato in filosofia sarebbe sufficiente, per una donna, per far prendere il largo alla maggior parte degli uomini nei suoi riguardi», si leggeva in una didascalia sotto un disegno apparso nel 1990 in *Monde de l’éducation*, dove si vede una derelitta con il cuore infranto sotto un diploma più grande di lei.⁵¹ L’articolo accanto ci fornisce la conclusione provvisoria della lunga avventura che si è svolta «dalla separazione dei sessi alla coeducazione scolastica», alla quale noi occidentali di oggi mettiamo forse troppo velocemente un punto finale: «Se la mixité non significa per forza uguaglianza di riuscita, la separazione potrebbe eventualmente costituire un mezzo per rimediare a una asimmetria di trattamento. Ma questo sarebbe certamente uno strumento da maneggiare con precauzione...».⁵²

⁵¹ In «Monde de l’éducation» 173 (luglio-agosto 1990) pp. 30-31.

⁵² *Ibidem*, p. 31. Sulla persistenza della doppia identità, maschile e femminile, nell’insegnamento secondario misto, si veda RÉGINE BOYER, «Identité masculine, identité féminine parmi les lycéens», in «Revue française de pédagogie» 94 (genn.-marzo 1991) pp. 13-18.