

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DEI BENI CULTURALI: ARCHEOLOGIA,
STORIA DELL'ARTE, DEL CINEMA E DELLA MUSICA

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN STORIA DELL'ARTE

**Donne che insegnano alle donne. Il caso studio dell'iconografia
di sant'Anna che insegna a leggere alla Vergine Maria**

Relatrice

Prof.ssa Zuleika Murat

Correlatrice

Prof.ssa Giovanna Valenzano

Laureanda

Gaia Dell'Anna

Matricola 2064055

Anno Accademico 2023/2024

Sommario

Introduzione	4
1. L'istruzione medievale.....	6
1.1 L'influenza dell'Impero romano nel territorio britannico	6
1.2 Evoluzioni scolastiche dalla conquista normanna al XV secolo	18
1.3 Metodologie e contenuti didattici.....	27
1.3.1 Dall'alfabeto alle sillabe	27
1.3.2 Le fonti letterarie e didattiche del contesto educativo	32
1.3.3 Didattica e formazione universitaria.....	36
1.3.4. Genitorialità e insegnamento	39
2. Donne e cultura medievale.....	41
2.1 Elogio e contraddizione: l'immagine della donna nel contesto medievale.....	41
2.2 L'insegnamento femminile medievale	44
2.3. Genitorialità e insegnamento: la prospettiva femminile	47
2.4 Didattica femminile e mecenatismo.....	50
2.5 La risposta di una donna per le donne: Cristina da Pizzano.....	55
3. Sant'Anna insegna a leggere a "Maria bambina"	62
3.1 L'iconografia di sant'Anna nell'immaginario medievale e moderno	62
3.2 Sant'Anna come educatrice: una disamina storico-artistica.....	69
3.3 Il contributo di Virginia Nixon: una nuova chiave interpretativa.....	78
Conclusione.....	87
Bibliografia	90
Sitografia.....	95
Illustrazioni	97

Introduzione

L'iconografia religiosa, concepita come un ambito di studio intrinsecamente connesso alla *visual culture* e profondamente radicato nella storia sociale e culturale delle diverse epoche, si presenta come un territorio di indagine di straordinaria complessità e ricchezza. Essa non solo rivela le modalità con cui i popoli del passato hanno espresso la loro fede e i loro valori, ma funge anche da specchio delle dinamiche di potere, delle strutture sociali e delle concezioni ideologiche che hanno plasmato le società. In questo vasto e articolato panorama iconografico, uno dei temi che, nonostante la sua presenza nella tradizione cristiana, è stato sovente trascurato o trattato in maniera marginale dagli studi accademici, è quello della raffigurazione di *sant'Anna che istruisce la Vergine Maria*. Tale iconografia, radicata profondamente nel contesto dell'arte medievale, solleva una serie di interrogativi complessi che richiedono un'analisi articolata e interdisciplinare, che si avvalga dei metodi della *visual culture* e che integri prospettive provenienti da molteplici ambiti disciplinari.

La cultura visiva, espressa attraverso il potere evocativo e simbolico delle immagini, non si limita a una mera funzione decorativa o estetica, ma rappresenta un veicolo essenziale della cultura e del pensiero umano, capace di trasmettere idee, valori e norme sociali in modo pervasivo e duraturo. L'analisi delle immagini, dunque, non può essere ridotta a un semplice esame formale delle caratteristiche estetiche, ma deve necessariamente estendersi alla comprensione dei fattori sociali, ideologici e simbolici che ne hanno influenzato sia la produzione sia la ricezione. Un approccio, quindi, metodologico e complesso, che permette di riconoscere l'intersezione tra arte, società e ideologia.

Il presente lavoro di ricerca, si propone di esplorare in profondità il significato e il valore dell'iconografia di *sant'Anna che insegna a leggere alla Vergine Maria*, con un particolare *focus* sull'Inghilterra tardomedievale, periodo storico e geografico in cui tale immaginario sembra essere stato originato. L'intento di questa ricerca non è soltanto quello di fornire un'analisi puramente storica o estetica di tale iconografia, ma di approfondire le dinamiche culturali, sociali e pedagogiche sottese a questo soggetto, interrogandosi sulle implicazioni di genere che emergono nel contesto della società medievale. Un quesito centrale guida l'intera riflessione: in che misura l'immaginario religioso e teologico, veicolato attraverso rappresentazioni come quella di sant'Anna e Maria, si discosta dalla concreta realtà dell'esperienza femminile dell'epoca? In che modo tali immagini contribuiscono a costruire e perpetuare ideali di femminilità e maternità?

I primi capitoli di questa dissertazione saranno dedicati a una dettagliata ricostruzione del contesto storico e culturale di riferimento, esplorando le modalità didattiche medievali, le figure di spicco nel campo dell'insegnamento e gli strumenti utilizzati in questa pratica educativa. Particolare attenzione sarà riservata all'analisi comparativa tra l'istruzione riservata agli uomini e quella riservata

alle donne, con l'obiettivo di mettere in luce non solo le somiglianze e le differenze, ma anche le implicazioni sociali e culturali di queste divergenze. In questo contesto, un riferimento imprescindibile è l'opera *Le Livre de la Cité des dames* (*La città delle dame*) (1405) di Cristina da Pizzano, conosciuta più comunemente come Christine de Pizan, (Venezia, 1364 – Poissy, 1430), un testo fondamentale in cui l'autrice non solo difende con forza la dignità delle donne, ma affronta anche il tema cruciale dell'istruzione femminile, affermandone il diritto all'educazione e riconoscendone il potenziale intellettuale e creativo. L'analisi del testo offrirà un prezioso contributo alla comprensione delle dinamiche educative dell'epoca e delle modalità con in cui le donne hanno rivendicato e negoziato il loro ruolo all'interno di una società patriarcale.

Successivamente, l'attenzione si concentrerà sull'analisi delle rappresentazioni artistiche più significative del caso studio di riferimento, sviluppando una lettura stratificata che includerà non solo un approfondimento storico e letterario, volto a rintracciare l'origine e l'evoluzione dell'iconografia, ma anche un esame dettagliato delle tecniche artistiche impiegate e del loro impatto simbolico sulle credenze e le pratiche religiose del periodo. L'anzidetto studio estetico non sarà fine a sé stesso, ma mirerà a comprendere come le scelte artistiche e iconografiche riflettano e contribuiscano a costruire un immaginario collettivo, in cui la figura di sant'Anna assume un ruolo centrale nella trasmissione del sapere e dei valori religiosi. In merito a questa analisi si farà principalmente riferimento alla ricerca attuata da Pamela Sheingorn nel contributo saggistico intitolato '*The Wise Mother*': *The Image of St. Anne Teaching the Virgin Mary* (1993).

L'obiettivo ultimo di questa ricerca è offrire una nuova chiave interpretativa, proposta primariamente da Virginia Nixon, in *An Alternative Suggestion Regarding the Origins of the Image 'The Education of the Virgin'* (2018). Tale riferimento è mirato ad un aperto dibattito accademico che aiuti a comprendere la motivazione di tale immaginario nella storia dell'arte. Attraverso un'analisi integrata dei contributi accademici, della cultura visiva e della dimensione socio-religiosa del tardo medioevo, si ambisce a contribuire, anche se in minima parte, alla riscoperta e alla comprensione più profonda dell'iconografia, della sua percezione, origine e sviluppo iconografico, contribuendo alla riflessione sulle modalità con cui le immagini possano fungere da ponte tra passato e presente, permettendo di veicolare valori e credenze, adattandosi e rispondendo alle mutevoli esigenze e sensibilità dell'immaginario sociale.

1. L'istruzione medievale

1.1 L'influenza dell'Impero romano nel territorio britannico

L'epoca medievale fu ricca di profondi mutamenti politici, sociali ed economici che influenzarono significativamente le istituzioni scolastiche, riflettendone i cambiamenti sociali e culturali. Originariamente, le scuole medievali erano gestite dalla Chiesa cattolica, che deteneva il monopolio educativo ed era responsabile della diffusione del sapere. Tuttavia, con il passare del tempo, tali istituzioni scolastiche passarono progressivamente sotto l'egida delle autorità secolari, subendo un progressivo processo di laicizzazione.

Come già menzionato nell'introduzione, il territorio britannico medievale rappresenta un contesto storico e geografico di particolare interesse in relazione a questa indagine. È, perciò, essenziale esplorare le tappe storiche che definiscono tale contesto, identificando al contempo le continuità e i cambiamenti che hanno plasmato l'evoluzione delle pratiche educative nel territorio britannico.

Vi è tuttavia da puntualizzare un altro aspetto fondamentale: nell'indagare un territorio, soprattutto in epoca medievale, risulta imprescindibile analizzare componenti fondamentali come l'organizzazione urbana, la demografia, il tessuto commerciale e il sistema di governo. Aspetti quali il numero di chiese parrocchiali, l'esistenza di monasteri, conventi o ospedali possono essere ricostruiti attraverso fonti storiche relativamente accessibili, come ricostruzioni cartografiche e registri fiscali. Tuttavia, l'individuazione di istituzioni educative nel contesto medievale pone sfide metodologiche considerevoli: non esistono, infatti, autorità, né ecclesiastiche né laiche, che abbiano conservato fonti scolastiche sistematiche relative al periodo preso in esame, così come le tracce archivistiche risultano quasi del tutto assenti. Come sottolinea Nicholas Orme, storico britannico di rilievo, specializzato nella storia dell'educazione e della religione in Inghilterra, durante il Medioevo e il primo periodo moderno, la conoscenza attuale delle scuole medievali deriva perlopiù da ritrovamenti fortuiti, come la sopravvivenza accidentale di statuti o menzioni occasionali in altre fonti documentarie. Di conseguenza, risulta impossibile stabilire con precisione il numero di istituti scolastici esistenti in un determinato periodo, la data della loro fondazione o se abbiano operato in maniera continuativa. Tale incertezza si amplifica ulteriormente quando si considerano le scuole situate in ambito rurale, rispetto a quelle urbane. Malgrado le correnti difficoltà, è possibile delineare, seppur in modo frammentario, un quadro generale dell'alfabetizzazione medievale britannica¹.

¹ N. Orme, *Medieval Schools: From Roman Britain to Renaissance England*, New Haven, Yale University Press, 2006, p. 189.

Nel 43 d.C., l'Impero romano intraprese la conquista della Britannia evento che fu fondamentale per l'introduzione dell'alfabetizzazione nel territorio inglese: città come *Londinium* (l'odierna Londra) e *Verulamium* (St. Albans) divennero fiorenti centri di commercio e cultura, collegati da una rete di strade ben edificate che facilitarono gli scambi e la mobilità².

L'alfabetizzazione nell'antica Roma si diffuse prevalentemente tra le classi aristocratiche, come dimostrato dall'uso raffinato della lingua latina, principale strumento di accesso alla cultura. Poiché era significativamente meno diffusa rispetto ad altre lingue, alla maggior parte della popolazione britannica veniva imposto di imparare un idioma straniero. Questo contribuiva a rendere l'istruzione un ambito estremamente elitario, escludendone la maggior parte dalla comprensione anche minima dei suoi contenuti³. Questo dominio linguistico è evidente nelle iscrizioni pubbliche, quali epigrafi, monumenti e documenti ufficiali, che rivelano un'elevata accuratezza grammaticale e stilistica, indicativa di una formazione formale avanzata⁴. In contrasto, le tavolette di legno e metalliche, utilizzate per scopi pratici, come annotazioni personali, conti o messaggi privati, spesso contenevano errori grammaticali o stilistici, suggerendo una conoscenza limitata del latino o un uso prevalentemente funzionale di esso. La propagazione dell'alfabetizzazione, dunque, non era monolitica, ma presentava sfumature e livelli di competenza diversi a seconda del contesto e della funzione sociale della documentazione scritta⁵. Ma come impararono a leggere e a scrivere nella Roma britannica? Sfortunatamente, non vi sono significative testimonianze che attestino le modalità di fruizione e insegnamento; pertanto, si farà riferimento a quanto si conosce nel resto dell'Impero⁶.

La scuola romana imperiale era organizzata su tre livelli di apprendimento: il livello di base, il livello grammatico e il livello retorico. Nel primo livello, il cosiddetto "livello elementare", il *magister*, uno schiavo di alto rango o un insegnante retribuito⁷, si occupava della prima formazione, insegnando agli alunni a «leggere, scrivere e fare di conto»⁸. Tale sistema educativo divenne pubblico a partire dal III-II secolo a.C., secondo il modello della cultura greca, che aveva influenzato profondamente la società romana. Questa tipologia educativa non era riservata solo ai ragazzi di famiglie abbienti, ma era accessibile anche a bambini di classe modesta e ragazze. Un esempio di ciò viene fornito dal celebre storico romano Tito Livio (59 a.C. – 17 d.C.), che nel suo testo *Ab Urbe condita libri CXLII (I 142 libri dalla fondazione della Città)* (tra il 27 a.C. e il 14 d.C.), testo narrante

² N. Orme, *Medieval schools*, p. 16.

³ *Ivi*, p. 17.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ivi*, p. 14.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*.

⁸ P. Rosso, *La scuola del Medioevo, secoli VI-XV*, Roma, Carocci editore, 2018, p. 25.

la storia di Roma dalla sua fondazione (753 a.C.), alla morte di Druso Maggiore (38 a.C. – 9 a.C.)⁹, racconta un episodio con protagonista la figlia di un centurione, la quale frequentava una scuola nel foro romano¹⁰. Tale citazione dimostrerebbe la più facile accessibilità all'istruzione da parte di ragazze e figli di famiglie non abbienti, sottolineando l'importanza attribuita all'istruzione, considerata pilastro fondamentale per la crescita e il mantenimento della Repubblica e, successivamente, dell'Impero.

Gli studenti che superavano il livello elementare, specialmente i ragazzi appartenenti alle classi sociali aristocratiche, potevano proseguire gli studi del livello successivo, quello grammaticale, dove, grazie alle lezioni del *grammaticus*, per all'incirca cinque anni studiavano, appunto, la grammatica, la letteratura e la poesia, principalmente in latino e greco¹¹. Successivamente, coloro che aspiravano a ruoli di *leadership* o di alto profilo nella società romana, frequentavano il terzo livello, dove acquisivano l'arte oratoria attraverso gli insegnamenti del *rhetor*¹². Tali discipline di rilievo non erano offerte in tutte le città: ciò spinse molti studenti a recarsi verso località in cui fosse possibile seguirle¹³. La qualità stilistica dei componimenti di Sulpicia (69 a.C. – 14 a.C.) e Faltonia Betizia Proba (322 – 370), scrittrici romane di rilievo, fa intuire perfino per le ragazze fosse, appunto, possibile ricevere un'educazione avanzata, simile a quella dei loro fratelli, ma che probabilmente venisse loro impartita in casa.¹⁴

I precettori privati di grammatica o retorica, tradizionalmente finanziati dalle famiglie aristocratiche, svolgevano un ruolo centrale nella formazione dei giovani appartenenti all'*élite* romana. Tuttavia, con il graduale declino del potere e dell'influenza del patriziato e la concomitante ascesa di nuove classi dirigenti, in particolare quelle legate alla burocrazia e all'apparato militare, si assistette a un consolidamento dell'istruzione pubblica¹⁵. Tale cambiamento rifletteva una ridefinizione delle modalità di accesso alla cultura e al potere. La formazione, un tempo esclusiva, prerogativa delle famiglie aristocratiche, iniziò a essere istituzionalizzata, rispondendo alle esigenze di una società in cui la preparazione di nuovi ceti dirigenti richiedeva strutture educative più ampie e accessibili¹⁶. Di fatto, intorno al 301, l'Editto di Diocleziano stabiliva tariffe pubbliche per le tasse

⁹ “Ab Urbe condita”, in *Enciclopedia Treccani*, URL: <https://www.treccani.it/vocabolario/ab-urbe-condita/> (ultimo accesso: 28 agosto 2024).

¹⁰ [...] Così mentre la ragazza si stava recando nel foro – dove, nei padiglioni, avevano sede le scuole [...] (T. Livio, *Storia di Roma. Libri III-IV. Lotte civili e conquiste militari. Testo latino a fronte*, a cura di G. Reverdito, 3^a ed., Milano, Garzanti, 2010, libro III, sezione 44, p. 131).

¹¹ N. Orme, *Medieval schools*, p. 15.

¹² P. Rosso, *La scuola del Medioevo*, p. 26.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ N. Orme, *Medieval schools*, p. 15.

¹⁵ P. Rosso, *La scuola del Medioevo*, pp. 26-27.

¹⁶ *Ibidem*.

scolastiche mensili: quaranta o cinquanta *denarii* destinati ai *magister* elementari, duecento *denarii* per i grammatici e duecentocinquanta per i retori¹⁷. Nel 376, il governo imperiale decretò che le principali città della Gallia dovessero istituire cattedre di grammatica latina, greca e di retorica, finanziati con fondi pubblici: tale misura rifletteva l'importanza attribuita all'istruzione come strumento di coesione e controllo culturale. Un esempio significativo di tale politica educativa è fornito dal generale Gneo Giulio Agricola, che, come racconta Publio Cornelio Tacito (forse 55 – 120 circa), durante il suo governo della Britannia tra il 78 e l'84, promosse l'istruzione dei figli dei *leader* locali. Agricola cercò di romanizzare le *élite* indigene istruendole nelle arti liberali, suscitando in loro il desiderio di apprendere il latino e di adottare lo stile romano nell'abbigliamento¹⁸. Questa strategia non solo facilitava l'integrazione delle *élite* provinciali nell'amministrazione imperiale, ma contribuiva anche a diffondere la cultura romana nelle province, consolidandone la piena autorità.

Con l'Editto di Milano del 313 si accettò ufficialmente la professione del cristianesimo, che inizialmente venne ampiamente perseguitato. Tale tolleranza favorì la diffusione del cristianesimo in Britannia, tanto che, solo un anno dopo, al Concilio di Arles nel 314, parteciparono tre vescovi provenienti da importanti città britanniche come Londra, York e Lincoln. La loro presenza non solo testimonia l'esistenza di comunità cristiane in queste città, ma indica anche che la fede cristiana aveva già raggiunto una struttura organizzativa solida e riconosciuta¹⁹.

Tra il IV e il VI secolo si assistette al fenomeno delle invasioni germaniche, che portarono alla formazione dei regni "romano-barbarici" e così alla caduta progressiva dell'Impero romano²⁰. Le invasioni germaniche non furono una novità per il mondo romano: senza risalire fino ai Cimbri e ai Teutoni, sconfitti da Gaio Mario (157 a.C. – 86 a.C.) all'inizio del I secolo a.C., si deve ricordare che la minaccia germanica fu un peso permanente per l'Impero fin dal regno di Marco Aurelio (121 – 180). Le invasioni furono uno degli elementi essenziali della crisi del III secolo. Tuttavia, limitando l'analisi alla parte occidentale dell'Impero, il grande *raid* degli Alamanni, dei Franchi e di altri popoli, che devastarono la Gallia, la Spagna e l'Italia settentrionale nel 276 preannunciò il grande assalto del V secolo²¹. Tali catastrofici eventi lasciarono traumi permanenti: campagne devastate e città in rovina, accelerando il cambiamento economico, favorendo una riduzione della popolazione e provocando trasformazioni profonde nella società romana²². L'incremento demografico e l'attrazione verso territori più fertili probabilmente acquisirono rilevanza per i popoli germanici solo in seguito a un

¹⁷ N. Orme, *Medieval schools*, p. 17.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ivi*, p. 16.

²⁰ P. Rosso, *La scuola del Medioevo*, p. 28.

²¹ J. Le Goff, *Medieval Civilization 400-1500 AD*, trad. Julia Barrow, Oxford, Blackwell Publishers, 1988, p. 5.

²² *Ivi*, p. 6.

impulso iniziale, che potrebbe essere stato scatenato da un cambiamento climatico²³. Un periodo di raffreddamento, proveniente dalla Siberia o dalla Scandinavia, ridusse significativamente le terre coltivabili e i pascoli dei popoli teutonici, evento che li avrebbe costretti a migrare, spingendo una tribù dopo l'altra verso sud e ovest, fino a raggiungere le estremità occidentali del continente, tra cui anche la Britannia²⁴.

I Romani mantennero tradizionalmente un atteggiamento ambivalente nei confronti dei popoli germanici, spesso denigrati come “barbari” in quanto percepiti come estranei ai valori e alle norme della civiltà romana. Questo giudizio, tuttavia, non impediva al popolo latino di adottare un approccio pragmatico nella gestione dei rapporti con tali popolazioni, il cui trattamento variava in funzione delle circostanze politiche e militari, nonché delle caratteristiche specifiche di ciascun gruppo etnico. In molte occasioni, anziché affrontarli con la forza, i Romani preferivano integrarli all'interno dei confini imperiali, concedendo loro il riconoscimento legale e il mantenimento delle proprie leggi e tradizioni attraverso lo *status* di federati: tale strategia di cooptazione non solo permetteva di pacificare potenziali minacce, ma consentiva anche di risolvere parziali problemi strutturali imperiali, come la carenza di manodopera sia nelle campagne, che nelle legioni²⁵. I germanici, convertiti in agricoltori e soldati, contribuivano così a rafforzare l'economia e la difesa dell'Impero. Tuttavia, tale politica di integrazione non era esente da controversie: gli imperatori che la promuovevano spesso si trovavano in disaccordo con i settori più conservatori della società romana, i quali vedevano nei popoli stranieri non solo una minaccia alla purezza culturale di Roma, ma anche una sfida all'ordine sociale consolidato; la loro inclusione nell'Impero rappresentava una pericolosa concessione a popoli percepiti come inferiori, quasi animaleschi, privi della raffinatezza morale e intellettuale che caratterizzava la civiltà romana²⁶. Nonostante ciò, i popoli germanici beneficiarono della complicità, attiva o passiva, degli antichi romani: la struttura sociale romana ormai in bilico, in cui le classi inferiori erano oppresse da una minoranza di ricchi e potenti, facilitò il successo delle invasioni. Tuttavia, sin dall'inizio, vi furono circostanze che favorirono l'acculturazione tra i popoli germanici, stabilitesi nell'impero nel V secolo, descritti dai contemporanei detrattori come “selvaggi”, avevano in realtà osservato e appreso molto durante i loro spostamenti. Quest'ultimi erano entrati in contatto con svariate culture e civiltà, da cui appresero usanze, arti e abilità. La maggior parte sperimentò l'influenza delle culture asiatiche, del mondo persiano e dello stesso mondo greco-romano, in particolare, nella sua metà orientale, che, nel processo di divenire bizantina, si consolidò più ricca e

²³ J. Le Goff, *Medieval Civilization*, p. 5.

²⁴ *Ivi*, p. 6.

²⁵ *Ivi*, p. 7.

²⁶ *Ibidem*.

splendente²⁷. Impararono abilità raffinate di lavorazione dei metalli, come la damaschinatura e l'oreficeria, la lavorazione della pelle e l'arte delle steppe poiché affascinati dalla cultura degli imperi vicini e nutrendo ammirazione per lo sfarzo²⁸.

Il volto degli invasori fu trasformato anche da un altro fatto cruciale: sebbene alcuni di loro fossero rimasti pagani, molti si erano convertiti al cristianesimo, altri all'arianesimo, divenuto eresia dopo il Concilio di Nicea (325). Convertiti da seguaci da Ulfila (341 – 383), nipote di cristiani cappadoci presi prigionieri dai Goti nel 264, avevano adottato l'arianesimo durante la loro permanenza a Costantinopoli. Ulfila tradusse la Bibbia in gotico per i Goti, trasformandoli in eretici. Così, ciò che poteva essere un legame religioso divenne motivo di discordia, scatenando conflitti tra barbari ariani e romani cattolici²⁹. I capi germanici non solo consultavano i Romani come consiglieri, ma cercavano anche di imitare i loro costumi e si adornavano con titoli romani come “console” o “patrizio”. Si presentavano non come nemici, ma come ammiratori delle istituzioni romane, al massimo come usurpatori. Essi rappresentavano l'ultima generazione di stranieri che, nel tempo, avevano raggiunto i più alti uffici dell'impero³⁰.

Le invasioni “barbariche”, tuttavia, non possono essere considerate un semplice insediamento pacifico; al contrario, rappresentarono un'epoca di grande confusione, causata in particolare dalla commistione tra gli invasori e i popoli conquistati. Siffatto avvenimento ebbe un effetto disastroso anche sulle istituzioni culturali. Invero, il campo educativo militare fu l'unica disciplina d'interesse di questa neo-cultura, e ciò portò alla disgregazione di moltissime istituzioni culturali imperiali. Le poche scuole ancora vigenti furono ubicate soprattutto in Africa e in Italia, mantenendo in gran parte gli studi retorico-letterari, nonostante alcune nuove influenze arabe³¹. Infatti, il re degli Ostrogoti, Teodorico (Petronell-Carnuntum, 454 – Ravenna, 526), una volta stabilito in Italia nel 493 non solo si occupò di salvaguardare la cultura artistica e manoscritta romana, ma anche la lingua latina, utilizzata soprattutto per importanti mansioni amministrative³². Teodorico, infatti, educato a Bisanzio, non nutriva dubbi sul fatto che l'Impero romano – sulle cui rovine si era impiantata vigorosa l'idea cattolica – cessato di esistere nella realtà, continuasse a vivere nel cuore degli uomini³³. Egli collaborò con studiosi come Severino Boezio (Roma, ? – Pavia, 524) e Cassiodoro (Squillace 485 circa – Vivario, 580 circa) per apportare nuove e importanti innovazioni nel mondo scolastico: soprattutto

²⁷ J. Le Goff, *Medieval Civilization*, p. 4.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ V. Santoli, “Ulfila”, in *Enciclopedia Treccani*, URL: [https://www.treccani.it/enciclopedia/ulfila_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/ulfila_(Enciclopedia-Italiana)/) (ultimo accesso: 28 agosto 2024).

³⁰ Le Goff, *Medieval Civilization*, p. 20.

³¹ P. Rosso, *La scuola nel Medioevo*, p. 26.

³² *Ivi*, p. 27.

³³ N. Orme, *Medieval schools*, p. 17.

Cassiodoro si rivolse all'istituzione ecclesiastica cattolica del tempo per ottenere supporto in questa missione. Non ottenendo i risultati sperati decise, pertanto, di fondare autonomamente il *Vivarium*, un monastero, situato in Calabria, organizzato come una comunità di studio, rivolta alla trascrizione di libri sia per la propria biblioteca sia per la vendita al pubblico, e dotata di autosufficienza economica³⁴. Nasce qui, per la prima volta, lo *scriptorium*, ("luogo dove si scrive"); ubicato successivamente anche in altri monasteri, era il luogo principe di produzione e conservazione manoscritta di volumi classici e religiosi³⁵.

Il termine "Anglo-Sassoni" venne introdotto nell'VIII secolo dallo storico longobardo Paolo Diacono (Friuli, ? – Montecassino, 799), il quale combinò i nomi di due popoli germanici occidentali, gli Angli e i Sassoni per riferirsi ai gruppi marittimi che, intorno alla metà del V secolo, lasciarono le loro terre in Germania e le coste del Mare del Nord per stabilirsi in Britannia³⁶.

Gli Angli si insediarono nelle regioni di East Anglia, Mercia e Northumbria, mentre i Sassoni si stabilirono nel Sussex, Essex e Wessex, e gli Iuti nel Kent, nell'isola di Wight e nello Hampshire³⁷. Nel corso di un secolo, nelle aree occupate si formarono sette regni, noti collettivamente come *eptarchia*, che si impegnarono in continue guerre per il predominio. Inizialmente, la supremazia fu detenuta dal regno di Northumbria, che però subì un declino dopo la morte del re Egfrido (645 – Scozia, 685) nel 685³⁸. Successivamente, l'egemonia passò prima alla Mercia e poi, poco più di un secolo dopo, al Wessex, sotto il regno di Egberto (Regno del Wessex, 770 – Regno del Wessex, 839), che riuscì a unificare gli Anglosassoni nel regno dell'Anglia (o Inghilterra). Il regno anglosassone raggiunse il suo apice sotto Alfredo il Grande (Wantage, 848 – Winchester, 899), che sconfisse i Danesi, già padroni di ampie aree dell'isola. Il regno venne diviso in circoscrizioni (*shires*) governate da sceriffi, con una struttura simile a quella delle monarchie feudali europee, e continuò a esistere fino al 1066, quando il re Aroldo (Inghilterra, ? – Senlac Hill, 1066) fu sconfitto dai Normanni guidati da Guglielmo il Conquistatore (Falaise, ? – Ruen, 1087) nella battaglia di Hastings (14 ottobre 1066)³⁹.

Nonostante il paganesimo degli invasori, il cristianesimo riuscì ad emergere con forza, tanto che in Scozia e Irlanda, territori mai occupati dai romani, si affermò come religione principale⁴⁰. Il

³⁴ "Vivarium", in *Enciclopedia Treccani*, URL: <https://www.treccani.it/enciclopedia/vivarium/> (ultimo accesso: 28 agosto 2024).

³⁵ *Ibidem*.

³⁶A. Ricci, «Anglosassoni», in *Enciclopedia Treccani*, URL:

[https://www.treccani.it/enciclopedia/anglosassoni_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/anglosassoni_(Enciclopedia-Italiana)/) (ultimo accesso: 28 agosto 2024).

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ N. Orme, *Medieval schools*, 2006, p. 17.

cristianesimo si radicò nel sud-est del territorio britannico quando Papa Gregorio Magno (Roma, 540 – Roma, 604) da Roma, inviò una serie di monaci a evangelizzare il Kent nel 597, sotto la guida di Agostino (Roma, 534 – Canterbury, 604), che fondò due chiese a Canterbury: la cattedrale di Christ Church, che fu anche la residenza del clero, e la chiesa dei Santi Pietro e Paolo⁴¹.

Intorno al VI secolo si può ritenere che abbia preso forma la scuola ecclesiastica nel senso pieno del termine. Questo sviluppo fu motivato dalla crescente consapevolezza, all'interno della Chiesa, della necessità di istituire un'organizzazione educativa strutturata, capace di provvedere in modo sistematico all'educazione e alla formazione dei futuri ministri del culto cristiano cattolico. La Chiesa, riconoscendo l'importanza di un clero adeguatamente istruito, iniziò a delineare un sistema educativo che non solo trasmettesse le conoscenze teologiche e dottrinali necessarie, ma che contribuisse anche a formare i futuri sacerdoti secondo i principi morali e spirituali fondamentali per il loro ruolo pastorale⁴². Emersero, quindi, due principali tipologie di istituzioni religiose, che ebbero un impatto significativo sulla società medievale: le cattedrali e i monasteri. Queste istituzioni, sebbene differenti nella loro struttura e funzione, furono fondamentali per la diffusione del cristianesimo e per l'organizzazione ecclesiastica.

Le cattedrali, che rappresentavano il cuore della diocesi ed erano guidate da un vescovo, furono relativamente esigue, con circa diciassette di esse documentate nell'800⁴³. Rappresentava il centro di circoscrizione vescovile, considerata non solo come luogo di culto, ma anche come sede dell'amministrazione ecclesiastica e della formazione del clero. La cattedrale, infatti, era strettamente legata alla figura del vescovo, che esercitava la sua autorità non solo sulla città in cui risiedeva, ma su tutto il territorio della diocesi, in quanto figura di riferimento per i fedeli⁴⁴.

Parallelamente alla nascita delle cattedrali, i monasteri rappresentavano una realtà educativa e spirituale ben più diffusa e diversificata. Nel nord dell'Inghilterra, si sviluppò un movimento di missione educativa promosso dai monaci celtici, originario della Scozia occidentale e dell'Irlanda, noto come missione celtica. Uno dei principali protagonisti fu San Colombano (Leinster, 540 – Bobbio 615), che fondò il monastero di Iona sulle coste occidentali scozzesi intorno al 563⁴⁵. Iona divenne un fulcro da cui molti monaci missionari come Aidan (? – 651) si spinsero a diffondere la fede nelle regioni circostanti, incluso il nord dell'Inghilterra. Il monastero di Iona iniziò ad accogliere giovani inglesi per istruirli, ponendo le basi per una significativa tradizione educativa nella regione⁴⁶.

⁴¹ N. Orme, *Medieval schools*, p. 18.

⁴² P. Rosso, *La scuola nel Medioevo*, p. 27.

⁴³ N. Orme, *Medieval schools*, p. 17.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ P. Rosso, *La scuola nel Medioevo*, p. 29.

⁴⁶ N. Orme, *Medieval schools*, p. 22.

Aidan, su richiesta del re Oswald di Northumbria (Regno di Deira, 604 – Oswestry, 642), fu inviato a evangelizzare il suo regno e, intorno al 635, fondò il monastero di Lindisfarne sull'isola omonima⁴⁷. Quest'ultimo divenne anch'esso importante centro di missione e cultura cristiana, da cui i monaci celtici diffondevano il cristianesimo attraverso predicazioni, insegnamenti.

Nel VI secolo, l'influenza dei monasteri irlandesi si estese anche a diverse regioni europee, tra cui la Gallia e l'Italia. Un esempio significativo di questa espansione è il monastero di Bobbio, fondato in Italia da San Colombano, altro centro degno di nota, in quanto fu responsabile della conservazione e trascrizione di antichi manoscritti di epoca classica⁴⁸. Il monastero iniziò, così, a rappresentare un centro educativo a tutti gli effetti.

Nel Kent, l'educazione subì un significativo rafforzamento con l'arrivo di Teodoro di Tarso (Tarso, 602 – Canterbury, 690) come arcivescovo di Canterbury nel 669, seguito da Adriano (Nordafrica, ? – Canterbury, 709 o 710), che divenne abate della chiesa dei Santi Pietro e Paolo⁴⁹. Entrambi provenienti dalle terre del Mediterraneo e dotati di una profonda conoscenza del greco e del latino, Teodoro e Adriano introdussero nel territorio britannico un ampio bagaglio di sapere e competenze pedagogiche. La loro presenza attirò numerosi studenti, provenienti anche dall'Irlanda, desiderosi di apprendere sotto la guida di tali illustri insegnanti. Sotto la direzione di Teodoro e Adriano, Canterbury si trasformò in un epicentro culturale di notevole prestigio, che non solo promuoveva la cultura cristiana, ma contribuiva anche alla preservazione e alla diffusione della cultura classica in Britannia⁵⁰.

Nell'800 si contavano circa duecento o trecento monasteri britannici, che costituivano comunità religiose autonome, caratterizzate da un'organizzazione interna rigorosa e da una vita comunitaria intensa⁵¹. A differenza delle cattedrali, i monasteri non erano soggetti a rigide limitazioni territoriali e potevano sorgere in diverse aree, spesso in luoghi remoti. La comunità monastica era generalmente composta da uomini, tuttavia si contavano circa cinquanta monasteri doppi, cioè comunità monastiche in cui vivevano sia uomini che donne, sotto la guida di una badessa⁵².

È importante evidenziare che, in questo periodo, le distinzioni tra cattedrali e monasteri non erano ancora così nette come sarebbero diventate in epoche successive: entrambe le istituzioni fungevano da centri di vita comunitaria e di preghiera quotidiana, e le comunità clericali all'interno delle cattedrali conducevano una vita simile a quella monastica, con un forte impegno nella liturgia e

⁴⁷ N. Orme, *Medieval schools*, p. 22.

⁴⁸ P. Rosso, *La scuola nel Medioevo*, pp. 30-31.

⁴⁹ N. Orme, *Medieval schools*, p. 22.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² *Ivi*, p. 22-23.

nel culto. Tuttavia, esistevano alcune differenze sostanziali tra le due realtà. Le comunità cattedrali si integrarono maggiormente nella vita pubblica, principalmente a causa della loro prossimità al vescovo, che spesso viaggiava nelle diocesi per esercitare il suo ministero pastorale. D'altro canto, i monaci, pur non essendo del tutto isolati, focalizzavano maggiormente le loro attività all'interno del monastero⁵³. I monaci dedicavano gran parte del loro tempo alla preghiera, alla contemplazione e al lavoro manuale, contribuendo alla diffusione della fede e al sostegno delle popolazioni che vivevano lontano dai centri urbani. Suddette differenze, pur non ancora del tutto marcate, prefiguravano le future evoluzioni che avrebbero ulteriormente separato le funzioni e le strutture delle cattedrali e dei monasteri nei secoli a venire.

Un aspetto particolarmente rilevante di tali istituzioni fu il ruolo che esse svolgevano nell'educazione, focalizzata sulla formazione dei giovani membri del clero. L'alfabetizzazione impartita nei monasteri tra il VII e l'VIII secolo fu documentata cospicuamente, soprattutto grazie all'opera *Historia ecclesiastica gentis Anglorum* (*Storia ecclesiastica del popolo degli inglesi*) del 731 di Beda il Venerabile (Jarrow, 672 o 673 – Durham, 735); al contrario l'istruzione cattedrale risulta meno conosciuta dalle fonti storiche e documentarie⁵⁴.

La *Regola* di san Benedetto da Norcia (Norcia, 480 – Montecassino, 547), redatta intorno al 535 in Italia, riconosceva la necessità di formare nuovi monaci e chierici, prevedendo il loro ingresso nei monasteri: i genitori, sia nobili che di umili origini, potevano offrire i propri figli maschi fin dall'infanzia. Tali giovani, sotto la supervisione dell'abate e del cellario, venivano educati fino al raggiungimento dell'età adulta, fissata attorno ai quindici anni⁵⁵. Durante questo periodo, i ragazzi partecipavano ai riti liturgici quotidiani, imparando a recitare salmi e antifone. Eventuali mancanze erano punite per mezzo della frusta, ma senza eccessiva severità⁵⁶. Oltre ai fanciulli, Benedetto prevedeva anche l'ammissione di novizi adolescenti o giovani adulti, che riceverono una formazione preliminare altrove. I suddetti avrebbero vissuto in un reparto privato del monastero, sotto la guida di un monaco anziano, e avrebbero acquisito nozioni di vita monastica attraverso la partecipazione ai culti e all'ascolto della Regola, che veniva loro letta a intervalli regolari. Una volta accettata la norma benedettina, essi venivano pienamente integrati nella comunità monastica⁵⁷.

Le realtà dei primi monasteri anglosassoni incontrano alcuni contatti con gli insegnamenti di Benedetto, sebbene non fossero seguiti in maniera rigorosa: in tali comunità, venivano ammessi i cosiddetti "oblato bambini", ragazzi, appunto, offerti dai genitori al monastero durante il periodo della

⁵³ N. Orme, *Medieval schools*, p. 23.

⁵⁴ *Ivi*, p. 23

⁵⁵ *Ivi*, p. 20.

⁵⁶ *Ivi*, p. 45.

⁵⁷ *Ibidem*.

pueritia, età compresa tra i sette e i quattordici anni, ritenuta idonea per l'inizio della vita monastica⁵⁸. Tuttavia, l'ingresso monacale non era limitato all'infanzia: molti vi entravano volontariamente durante l'adolescenza o in età più avanzata⁵⁹.

Le cattedrali, sebbene simili ai monasteri nell'educazione di giovani ragazzi e adolescenti, non accoglievano ragazze, che invece trovavano posto nei monasteri doppi. L'educazione cattedrale non venne sempre garantita e il numero di alunni era generalmente ridotto, con un massimo stimato di una o due dozzine di studenti. L'insegnamento venne impartito principalmente dai vescovi, dagli abati e dalle badesse, sebbene il ruolo di docenti spettasse più spesso agli anziani del clero. Un esempio significativo è rappresentato dalla chiesa di Canterbury e dai centri di Londra e Rochester, che avviarono la formazione dei giovani a partire dal 597⁶⁰. La scuola cattedrale di York, nell'VIII secolo, acquisì grande prestigio, formando allievi di spicco come Alcuino (York, 735 – Tour, 804), che in seguito si unì alla corte di Carlo Magno (forse 774 – Aquisgrana, 814). Quest'ultimo, decise di coinvolgere alcune delle figure più importanti del monachesimo europeo, e istituì ad Aquisgrana, proprio assieme ad Alcuino di York, la *Schola Palatina*, dove vennero insegnate le arti del *trivio* (grammatica, dialettica e retorica) e del *quadrivio* (aritmetica, geometria, astronomia e musica), che saranno poi di grande influenza anche dei secoli successivi⁶¹. Le sette arti liberali saranno le principali materie delle formazioni universitarie, di cui si intende argomentare successivamente in questo capitolo.

I monasteri doppi, istituiti in Inghilterra nella seconda metà del VII secolo, rappresentavano un'importante innovazione nella vita monastica. Il più antico e noto fu il monastero di Hartlepool, del 640⁶². Tra le figure più importanti che frequentarono tale monastero si ricorda la monaca Hilda (Northumbria, 614 – Hackness, 680), che successivamente fondò il monastero di Whitby nel 657, guidandolo fino alla sua dipartita. Anche nei monasteri doppi, le ragazze, come i ragazzi, venivano offerte dai genitori fin dall'infanzia. Un esempio significativo è quello di Ælfflæd (Efelda di Whitby) (654 – 713), figlia di re Oswiu di Northumbria (Northumberland 612 – 670), che nel 655, quando ebbe solamente un anno, fu dedicata alla vita monastica in seguito a una vittoria in battaglia del padre. Successivamente, la fanciulla si unì alla comunità di Whitby⁶³. Il ruolo di Hilda di Whitby non si limitò alla gestione economica o spirituale del monastero, ma era particolarmente riconosciuta per la

⁵⁸ P. Rosso, *La scuola nel Medioevo*, p. 71.

⁵⁹ N. Orme, *Medieval schools*, p. 45.

⁶⁰ *Ivi*, pp. 20-21.

⁶¹ A. Benvenuti, *Insegnamento pubblico e privato nell'alto Medioevo*, in *Storia della civiltà europea*, a cura di Umberto Eco, in *Enciclopedia Treccani*, URL: [https://www.treccani.it/enciclopedia/insegnamento-pubblico-e-privato-nell-alto-medioevo_\(Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/insegnamento-pubblico-e-privato-nell-alto-medioevo_(Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco)/) (ultimo accesso: 28 agosto 2024).

⁶² N. Orme, *Medieval schools*, p. 24.

⁶³ *Ibidem*.

sua attività di supervisione educativa, che si estendeva anche al clero maschile associato al monastero doppio⁶⁴.

Le cattedrali e i monasteri inglesi ottennero notevoli successi in termini di educazione e apprendimento durante il VII e l'VIII secolo. Tuttavia, verso la fine del secolo VIII, il sistema educativo ormai consolidato, iniziò il suo declino, a causa degli attacchi vichinghi. Nel 793, i monasteri di Lindisfarne e Jarrow furono saccheggianti dai predoni norvegesi: tali offensive, congiunte ai successivi insediamenti e agli sconvolgimenti politici nei regni anglosassoni, destabilizzarono la Chiesa e l'intero sistema educativo⁶⁵. Quattro tra le diocesi nel nord e nell'est scomparvero, e numerose case religiose, soprattutto quelle femminili, subirono lo stesso destino. Coloro che riuscirono a sopravvivere si trasformarono gradualmente in *minsters*, definite dagli storici come comunità religiose, che si allontanarono dalle pratiche monastiche tradizionali⁶⁶. I residenti dei *minsters* vivevano spesso separati in abitazioni individuali, potevano possedere proprietà private, muoversi liberamente nel mondo secolare e persino sposarsi e avere famiglia. Tuttavia, mantennero alcune peculiarità monastiche precedenti, come l'insegnamento del culto quotidiano⁶⁷. Le scarse fonti disponibili riguardanti l'educazione nei monasteri e nei *minsters* durante il IX secolo non permettono di definire con quali modalità avvenisse suddetto processo. Pertanto, le valutazioni e le discussioni degli storici in merito a tale argomento si basano soprattutto sulla traduzione della *Cura Pastoralis* (590 – 591) di Papa Gregorio Magno, realizzata intorno all'anno 890 dal re del Wessex, Alfredo il Grande. Egli presenta una visione profondamente negativa dell'alfabetismo nel suo tempo, lamentando che la Britannia, un tempo attraversata da “un'età dell'oro” caratterizzata dalla pace e dall'impegno zelante del clero della diffusione delle dottrine cristiane, fosse ormai entrata in una fase di grave declino⁶⁸. Sebbene le prove a supporto di tali affermazioni, come già primariamente anticipato, siano alquanto limitate, è stato osservato, afferma Nicholas Orme, un declino dell'abilità calligrafica, riscontrato nei documenti latini prodotti a Christ Church tra l'860 e l'880, suggerendo un deterioramento delle competenze educative⁶⁹. Alfredo il Grande, pertanto, decise di adottare delle precise strategie per contrastare tale declino. La più efficace, fu quella di incoraggiare la scrittura e la lettura in lingua inglese, sia accanto al latino, sia come sua sostituzione⁷⁰. Attraverso, infatti, la testimonianza dei documenti scritti in lingua anglofona, sopravvissuti durante il IX secolo, si può

⁶⁴ N. Orme, *Medieval schools*, p. 24.

⁶⁵ *Ivi*, p. 32.

⁶⁶ J. Blair, *The Church in Anglo-Saxon Society*, Oxford, Oxford University Press, 2006, p. 3.

⁶⁷ N. Orme, *Medieval schools*, 2006, p. 32.

⁶⁸ H. Sweet, *King Alfred's West-Saxon Version of Gregory's Pastoral Care*, vol. 1, London, Early English Text Society, 1871, pp. 3-4.

⁶⁹ N. Orme, *Medieval schools*, p. 34.

⁷⁰ *Ivi*, p. 35.

constatare l'effettiva riuscita di tale iniziativa. Tale strategia linguistica continuò ad influenzare il panorama culturale inglese successivamente la morte del re Alfredo e visibile nell'operato di Ælfric di Eynsham (955 – Eynsham, 1010) o Byrhtferth di Ramsey (970 – 1020) e Wulfstan II di York (Long Itchington, ? – York, 1023) di cui si parlerà successivamente in questo capitolo.

Il risveglio monastico in Inghilterra nel X secolo fu in larga misura catalizzato dai trionfi dei successori di Alfredo il Grande, i quali, riuscendo a unificare il territorio britannico sotto un'unica autorità sovrana, continuarono la missione del re del Wessex, per riportare la precedente condizione monastica e educativa. Infatti, entro la fine del X secolo, sorsero circa una quarantina case religiose maschili e una dozzina di femminili⁷¹. Nonostante l'assenza di un sistema educativo monastico completamente strutturato, intorno al 970 fu promulgato il *Regularis Concordia*, un codice normativo che regolava le osservanze religiose all'interno dei monasteri e includeva linee guida specifiche per la formazione dei giovani monaci⁷². Questi novizi venivano affidati alla tutela di un custode e partecipavano attivamente alla vita liturgica, assumendo ruoli speciali durante la Settimana Santa e la Pasqua. Tuttavia, verso la fine del X secolo, la ripresa delle incursioni vichinghe, che si protrassero fino al 1016, rallentò il rinnovamento monastico. Di conseguenza, furono fondati o riformati solo pochi nuovi monasteri durante il periodo compreso tra il 1000 e la conquista normanna del 1066⁷³.

1.2 Evoluzioni scolastiche dalla conquista normanna al XV secolo

I normanni, successori degli anglosassoni, conquistarono il territorio britannico nel 1066⁷⁴. Il primo bersaglio fu il Galles, nel quale, ai suoi confini, gli invasori istituirono signorie, denominate *marcher lordships*: tali domini consentirono loro di esercitare il controllo su vaste aree del territorio gallese orientale e meridionale. Infatti, sebbene avesse mantenuto una certa autonomia e una resistenza contro la supremazia anglo-sassone, il Galles fu gradualmente sottomesso⁷⁵. Tanto è vero che nel 1093, Rhys ap Tewdwr (Carmarthenshire, 1040 – Brecon, 1093), considerato l'ultimo re indipendente del Galles, fu ucciso dai normanni a Brecon: i coloni si stabilirono nel territorio, edificando imponenti manieri, introducendo i loro costumi e rafforzando il cristianesimo romano, attraverso matrimoni con l'aristocrazia locale. Le *marcher lordships* divennero una sorta di “nuova frontiera” all'interno del Galles stesso, dando vita a due culture distinte: una insediata nelle regioni montuose del nord e dell'ovest, caratterizzata dalla lingua gallese, da un'economia arretrata e da una

⁷¹ N. Orme, *Medieval schools*, p. 35.

⁷² *Ibidem*.

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ Le Goff, *Medieval Civilization*, p. 44.

⁷⁵ K. Kumar, *The Making of English National Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006, p. 72.

vita parrocchiale comunitaria; l'altra, situata nelle pianure del sud e dell'est, anglo-normanna, sempre più orientata verso la lingua inglese, era aperta alle influenze europee e dotata di una crescente dinamicità economica⁷⁶.

Successivamente alla dipartita di Guglielmo II, Enrico I d'Inghilterra (Selby, 1068 – Lyons-la-Forêt, 1135), salito al trono nell'agosto del 1110, adottò una serie di politiche mirate a consolidare il controllo normanno sul Galles, riducendo l'autonomia dei potenti signori delle *marcher lordships*, che nel frattempo acquisirono una notevole indipendenza grazie alla frammentazione politica del territorio. Oltre a ciò, Enrico I intraprese un'importante iniziativa di colonizzazione nel regno di Dyfed, situato nel Galles sud-occidentale: fece insediare coloni fiamminghi, i quali introdussero nuove tecniche agricole e contribuirono allo sviluppo di un'economia più produttiva e stabile⁷⁷.

L'insediamento normanno del 1066 rappresentò, pertanto, un evento politico e sociale che ebbe un impatto rilevante. Gli effetti principali si manifestarono in ambito etnico, linguistico e culturale. Maestri e studenti francofoni si stabilirono in Inghilterra, il che portò ad una diminuzione dell'uso dell'inglese come idioma culturale, per lasciare spazio al francese, che rimase per lungo tempo una lingua fondamentale per la cultura, le leggi e l'amministrazione⁷⁸. Successivamente, tale evoluzione linguistica perdurò grazie all'influenza degli angioini, che si introdussero nel contesto inglese attraverso il matrimonio tra Matilde (Sutton Courtenay, 1102 – Rouen 1167) (figlia di Enrico I d'Inghilterra), ed Enrico V (Goslar, 1086 – Utrecht, 1125), imperatore del Sacro Romano Impero. Tuttavia, è più specificamente il secondo matrimonio di Matilde con Goffredo V d'Angiò (Le Mans, 1113 – Château-du-Loir, 1151) (conosciuto anche come Goffredo Plantageneto), nel 1128, che determinò l'ingresso ufficiale degli angioini nella politica inglese. Tale processo culminò con l'ascesa al trono del figlio di Matilde e Goffredo, Enrico II (Le Mans, 1113 – Chinon, 1189) nel 1154, segnando un'ulteriore circostanza di cambiamento nella storia politica e culturale nel suolo inglese⁷⁹. Enrico II integrò l'Inghilterra ai vasti possedimenti che già deteneva in Normandia, creando quello che è noto come, appunto, l'Impero Angioino. Con la sua definitiva incoronazione, il potere di Enrico II si estese su entrambe le sponde della Manica. Sebbene l'Inghilterra fosse una parte significativa dell'Impero Angioino, il re inglese figurava come vassallo del re di Francia, instaurando così una relazione spesso tesa⁸⁰, tanto che scoppiò, con l'avvento della perdita dei territori continentali sotto Giovanni I Plantageneto, duca di Bedford (Inghilterra, 1389 – Rouen, 1435). L'Inghilterra e la Francia entrarono

⁷⁶ K. Kumar, *The Making of English National Identity*, p. 73.

⁷⁷ *Ivi*, p. 72.

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ S. Duffy, *The British Perspective*, in S. H. Rigby (a cura di), *A Companion to Britain in the Later Middle Ages*, 1^a ed., Oxford, Wiley-Blackwell, 2009, p. 170.

⁸⁰ *Ibidem*.

ufficialmente in conflitto, culminando nella Guerra dei Cent'anni (1337 – 1453). L'Inghilterra riuscì a dominare ampie aree della Francia, ma alla fine perse tutti i suoi territori, ad eccezione di Calais, mantenendo solo le isole del canale come residuo del ducato di Normandia.

La storia inglese, pertanto, non dovrebbe essere esaminata esclusivamente attraverso la lente della storia britannica in senso stretto, ma va considerata anche in relazione alla sua successiva interconnessione con la Francia. Eppure, nonostante l'egemonia anglo-normanna abbia esercitato un'influenza profonda sulle isole britanniche, è cruciale riconoscere che le diverse regioni all'interno del suo complesso territorio geografico hanno vissuto esperienze storiche differenti. Per esempio, la "normannizzazione" della Scozia si svolse con modalità notevolmente diverse rispetto a quelle dell'Inghilterra, in parte a causa dell'influenza persistente dell'eredità anglosassone. In Scozia, si sviluppò una relazione feudale con la corona inglese, paragonabile a quella tra i sovrani d'Inghilterra e Francia. Questa relazione generò una dinamica di potere complessa, spesso sfociata in tensioni e conflitti, poiché i re di Scozia e d'Inghilterra, pur riconoscendo formalmente tale legame, erano sovrani indipendenti e determinati a mantenere la propria autonomia. La questione della sovranità e dell'indipendenza scozzese rispetto all'Inghilterra emerse ripetutamente come un tema centrale nella storia medievale delle isole britanniche, sottolineando le sfide che derivavano dall'integrazione e dal mantenimento di una pluralità di identità politiche e culturali all'interno di un territorio così diversificato⁸¹.

Tra le molteplici innovazioni introdotte dai popoli della Normandia, si registrarono significativi cambiamenti anche sul piano legale e documentario, strettamente legati al contesto educativo. A partire dal 1066, cominciarono, infatti, a comparire atti normativi in riferimento a istituzioni scolastiche autonome⁸². Tuttavia, l'autenticità di tali fonti rimane ancora oggi oggetto di dibattito tra gli storici, poiché molte sono pervenute in forma lacunosa e presentano segni evidenti di alterazione⁸³. Nonostante le numerose incertezze, la presenza stessa di documentazione giuridica indica la volontà da parte delle istituzioni inglesi di regolamentare il sistema scolastico. Le prime concessioni legali permisero la creazione di scuole di grammatica e musica, accessibili alla comunità locale, modello che si diffuse progressivamente anche nel corso del XII secolo, segnando un'importante transizione dall'istruzione privata, destinata principalmente ai membri dei monasteri e delle famiglie nobili, verso una forma di istruzione pubblica e più facilmente accessibile. L'analisi dei testi scolastici e delle

⁸¹S. Duffy, *The British Perspective*, pp. 171-172.

⁸²N. Orme, *Medieval schools*, p. 47.

⁸³*Ibidem*.

procedure didattiche dell'epoca mostrano una certa continuità tra il periodo anglosassone e quello normanno, suggerendo una transizione graduale piuttosto che una cesura netta⁸⁴.

Successivamente alla conquista normanna, iniziarono, appunto, ad emergere scuole indipendenti dalla chiesa, ovvero scuole non direttamente gestite o controllate dalle autorità ecclesiastiche o governative tradizionali. Tale "indipendenza" è il risultato della volontà di esercitare il controllo su di esse, portando molti a rivendicare il ruolo di "sponsor" scolastico. Suddetta carica era altamente ambita, non solo per il potere decisionale che essa conferiva, come la nomina e la protezione degli insegnanti, ma anche per la possibilità di trarre profitto dalle attività svolte al loro interno. Tuttavia, il sistema di patrocinio scolastico non fu mai pienamente istituzionalizzato, rimanendo spesso al centro di contese, lotte di potere e incertezze. Esempio fu il caso di Herbert Losinga (? – 1119), vescovo di Norwich, che restituì la scuola di Thetford al decano della città e precedente titolare della stessa⁸⁵.

Altra iniziativa di regolamentazione venne istituita dal Concilio Lateranense di Papa Alessandro III (Siena, ? – Civita Castellana, 1181) del 1179. La volontà espressa fu quella di garantire l'accesso gratuito all'istruzione per i chierici e gli studenti di classi medio-basse⁸⁶. Fattore distintivo in questa determinata epoca storica furono le numerose iniziative caritatevoli che finanziarono principalmente spese di vitto e alloggio degli studenti, piuttosto che i costi dell'insegnamento: questo rifletteva la necessità di supportare coloro che studiavano lontano da casa, poiché le spese per il sostentamento superavano le relativamente basse tasse scolastiche richieste dai docenti. Esempi significativi di questo cambiamento sono rari, ma ci sono alcuni casi come quello di Bury St. Edmunds, dove il maestro riceveva una piccola pensione per insegnare a studenti più poveri senza richiedere alcuna tassa. Tale dotazione rifletteva una pratica presente in alcune cattedrali, dove ai maestri veniva offerto un compenso modesto per insegnare ai membri del personale religioso⁸⁷.

Nel XII secolo, le scuole di canto gregoriano erano strettamente legate alle cattedrali secolari inglesi, come quelle di Lincoln, Saint Paul's e York⁸⁸. La responsabilità di tali scuole ricadeva sul precentore della cattedrale, sebbene l'insegnamento fosse delegato a un vice, il *succentor*, o a un maestro specifico. Tali istituti erano originariamente aperti al pubblico, accogliendo sia i coristi della cattedrale sia altri ragazzi desiderosi di apprendere. Tuttavia, nel tempo, l'insegnamento canoro divenne sempre più esclusivo, con restrizioni imposte dalle autorità ecclesiastiche per mantenere il monopolio sull'istruzione musicale.

⁸⁴ N. Orme, *Medieval schools*, p. 47

⁸⁵ *Ivi*, p. 195.

⁸⁶ P. Rosso, *La scuola nel Medioevo*, p. 113.

⁸⁷ N. Orme, *Medieval schools*, p. 64.

⁸⁸ *Ivi*, p. 63.

Tuttavia, a partire dal XIV secolo, l'importanza delle scuole di canto diminuì, in parte a causa dell'aumento dell'alfabetizzazione e della disponibilità di istruzione elementare al di fuori delle chiese; la musica liturgica stessa si evolse, con l'introduzione della polifonia e la necessità di una formazione musicale più sofisticata per i coristi delle cattedrali. Di conseguenza, le scuole di canto si trasformarono in istituzioni più specializzate, dedicate esclusivamente ai coristi⁸⁹.

Il XII secolo rappresentò, inoltre, un periodo cruciale per la nascita e lo sviluppo dell'alta formazione universitaria, in quanto il rinnovamento scolastico europeo, le dinamiche sociali e professionali vigenti crearono un terreno fertile per la sua evoluzione. Inizialmente rappresentate da gruppi di studenti che si riunivano spontaneamente intorno a un maestro, conosciuti come "società studentesche", si trasformarono nel corso dei decenni tra il XII e il XIII secolo in vere e proprie *universitates*⁹⁰. Sorsero principalmente come risposta collettiva alle difficoltà che affrontavano gli studenti stranieri, i quali, soggiornando a lungo in città lontane per insegnare o studiare, necessitavano di strutture più organizzate e tutelate. L'università di Parigi, e quella di Bologna, furono le prime a consolidarsi, rispondendo a una crescente domanda di istruzione superiore⁹¹. Tuttavia, con il tempo, il processo di istituzionalizzazione, nonché la formalizzazione di strutture universitarie portarono a una progressiva perdita della loro spontaneità e sperimentazione originarie: vennero sempre più controllate dai centri di potere ideologici e politici, che ne limitarono le autonomie inizialmente conquistate, riducendo di molto il loro carattere internazionale, focalizzandole su contesti nazionali o locali⁹².

Le università di Oxford e Cambridge, tra le più antiche d'Europa, furono istituzioni esclusivamente maschili. Tale caratteristica perdurò fino al XIX secolo, quando le prime donne furono ammesse all'Università di Londra nel 1832, seguite da Oxford e Cambridge rispettivamente negli anni 1870 e 1880⁹³. L'ambiente universitario medievale era fortemente influenzato dall'etica monastica, eredità dei secoli precedenti, sebbene fosse parzialmente mitigata dall'influenza crescente delle scuole urbane e cattedrali. Tali caratteristiche si manifestavano in uno stile di vita comunitario, regolato da norme severe che imponevano disciplina e astensione dai piaceri corporei⁹⁴. L'educazione universitaria era incentrata principalmente su lezioni frontali e dibattiti, utilizzando una metodologia prevalentemente orale: gli studenti, avendo un accesso estremamente limitato ai testi scritti,

⁸⁹ N. Orme, *Medieval schools*, p. 65.

⁹⁰ P. Rosso, *La scuola nel Medioevo*, p. 274.

⁹¹ Ivi, pp. 274-275.

⁹² *Ibidem*.

⁹³ A. B. Cobban, *English University Life in the Middle Ages*, Londra, UCL Press, 1999, p. 1.

⁹⁴ Ivi, pp. 44-45.

dipendevano quasi esclusivamente dagli appunti presi durante le lezioni per il loro apprendimento⁹⁵. I metodi di insegnamento nelle università medievali erano simili in tutta Europa, con una forte enfasi sulla logica aristotelica: sebbene esistessero differenze regionali nella specializzazione – ad esempio, il diritto in Italia e le arti nell'Europa settentrionale⁹⁶ – l'obiettivo primario era la trasmissione di conoscenze consolidate, non tanto, quindi, un incoraggiamento all'evoluzione di esse⁹⁷. Il *curriculum* comprendeva lo studio delle arti liberali, quali il trivio (grammatica, retorica, logica) e il quadrivio (aritmetica, geometria, musica, astronomia), estendendosi fino alle facoltà superiori di teologia, diritto e medicina⁹⁸. Oxford si affermò come *studium generale*, verso la fine del XII secolo, seguita da Cambridge all'inizio del XIII. Tale *status* conferì grande prestigio ad entrambe, in quanto vennero riconosciute come centri di eccellenza, attirando studenti e insegnanti da tutta Europa. Le università, sostenute da un insieme eterogeneo di individui, quali fondatori di collegi, benefattori, e anche donne, sebbene in ruoli molto limitati, facevano parte della comunità accademica, ne garantivano il funzionamento quotidiano e la vitalità, rendendolo un ambiente culturale, per certi versi, cosmopolita⁹⁹. Nonostante ciò, le relazioni tra studenti e cittadini locali erano spesso conflittuali: scontri, talvolta violenti erano frequenti e, insieme a epidemie di peste e altre condizioni sanitarie precarie, interrompevano occasionalmente la vita universitaria¹⁰⁰. Tuttavia, nonostante tali difficoltà, le istituzioni universitarie inglesi riuscirono a mantenere una relativa stabilità e continuità educativa.

Le università dell'Inghilterra erano, comunque, limitatamente accessibili: fino al XIV secolo, la procedura di ammissione non era centralizzata e gli studenti si iscrivevano direttamente presso un *regent master*, il quale valutava le loro capacità e, se accettati, li includeva nel proprio registro personale¹⁰¹. L'ammissione, inoltre, non era riservata esclusivamente ai figli dell'aristocrazia, ma era aperta anche ai giovani provenienti da famiglie di mercanti, artigiani, funzionari governativi, medici o insegnanti. Questo perché le posizioni accademiche erano spesso considerate come tappe di transizione verso altre carriere, rendendo l'istruzione accessibile a una gamma più ampia di ceti sociali desiderosi di avanzamento professionale e sociale¹⁰².

Parallelamente al consolidamento delle università di Oxford e Cambridge nel territorio inglese, si svilupparono altre istituzioni educative, i *college*¹⁰³. I collegi medievali, evoluzione anch'essi dei

⁹⁵ A. B. Cobban, *English University Life*, pp. 50-51.

⁹⁶ P. Rosso, *La scuola nel Medioevo*, p. 274.

⁹⁷ A. B. Cobban, *English university life*, 1999, p. 149.

⁹⁸ *Ivi*, p. 150.

⁹⁹ *Ivi*, p. 121.

¹⁰⁰ *Ivi*, pp. 194-195.

¹⁰¹ *Ivi*, p. 8.

¹⁰² *Ivi*, p. 6.

¹⁰³ *Ibidem*.

monasteri anglosassoni, giocarono un ruolo importante nell'istruzione, pur senza un *focus* accademico preminente. Un esempio pionieristico fu il Merton College di Oxford, fondato nel 1264, che fu tra i primi a includere un docente di grammatica retribuito per insegnare a un piccolo gruppo di studenti. Altri college, come il Queen's College, sempre di Oxford, seguirono questa strada, cercando di offrire una formazione completa a svariate comunità di ragazzi bisognosi, sebbene con risorse limitate e risultati spesso inferiori alle aspettative¹⁰⁴.

La seconda metà del XIV secolo fu un periodo di profondi cambiamenti e crisi per l'Inghilterra, con eventi drammatici che lasciarono un'impronta indelebile sulla società, la cultura e la politica. La devastante Peste Nera (1348-1349) causò un drammatico calo demografico, che ebbe effetti duraturi sull'economia, con una riduzione della forza lavoro disponibile, un aumento dei salari e la desertificazione di interi villaggi, contribuendo all'impoverimento delle campagne¹⁰⁵.

In tale contesto, emerse un forte sentimento di insularità, che influenzò profondamente la cultura inglese: il declino dell'uso del francese, fino ad allora predominante tra l'*élite*, segnò la rinascita dell'inglese come lingua letteraria e ufficiale¹⁰⁶.

Parallelamente, il periodo fu segnato da turbolenze politiche e sociali. Nel 1370, il teologo John Wyclif (o Wycliffe) (Hipswell, ? – Lutterwoth, 1384) anticipò idee che avrebbero alimentato la Riforma protestante, mettendo in discussione l'autorità della Chiesa cattolica. Il movimento che ne scaturì, il Lollardismo, sfidò l'ordine costituito e trovò ampio consenso tra le classi più basse, contribuendo al clima di tensione che culminò nella Rivolta dei Contadini del 1381¹⁰⁷. Questa sollevazione, alimentata dalle dure condizioni economiche e dalla pressione fiscale, fu uno dei più significativi episodi di protesta popolare del medioevo inglese, sebbene venisse rapidamente repressa.

Wyclif e i Lollardi condividevano la convinzione che la Chiesa istituzionale fosse corrotta e bisognosa di profonde riforme. Criticarono severamente l'avidità del clero, disapprovarono l'uso delle immagini, le pratiche di pellegrinaggio e il culto dei santi, e condannavano la dottrina della transustanziazione, cioè la trasformazione del pane e del vino nella carne e nel sangue di Cristo durante la celebrazione liturgica¹⁰⁸. Inoltre, attaccavano altri aspetti della vita ecclesiastica consolidata, come la musica sacra, i rituali cerimoniali elaborati e i sacramenti come il battesimo¹⁰⁹. La loro critica non si limitava a una mera riforma morale, ma ambiva a trasformazioni profonde nella struttura e nelle pratiche ecclesiastiche. Il movimento lollardo si diffuse principalmente tra artigiani

¹⁰⁴ N. Orme, *Medieval schools*, p. 216.

¹⁰⁵ *Ivi*, p. 169.

¹⁰⁶ *Ibidem*.

¹⁰⁷ S. Duffy, *The British Perspective*, p. 388.

¹⁰⁸ *Ivi*, p. 387.

¹⁰⁹ *Ivi*, p. 388.

e contadini, trovando scarso appoggio tra le classi aristocratiche. Questa diffusione limitata contribuì a contenere la portata del dissenso, permettendo alle autorità ecclesiastiche e secolari di mantenere il movimento sotto controllo¹¹⁰. Durante la Rivolta dei Contadini, l'ostilità dei ribelli si concentrò principalmente contro i documenti legali, considerati strumenti di oppressione, piuttosto che contro l'istruzione stessa. I Lollardi, di fatto, sostenitori dello studio teologico in lingua inglese, enfatizzarono l'importanza della lettura e della scrittura, pur non sviluppando politiche scolastiche specifiche¹¹¹.

Nel tardo XIV secolo, vennero fondate due istituzioni significative: il Winchester College, istituito da William Wykeham (Wickham, 1320 – Bishop's Waltham, 1404), e una scuola di grammatica gratuita a Wotton-under-Edge, fondata nel 1384 dalla nobildonna Lady Katherine Berkeley (? – 1385)¹¹². Nonostante ciò, il periodo tra il 1380 e 1430 fu caratterizzato da iniziative educative isolate e disomogenee, spesso orientate più alla formazione del personale clericale che all'educazione pubblica. Solo a partire dal 1440 emerse un movimento organico volto a istituire scuole di grammatica, distinguendosi dalle precedenti iniziative individuali. Un'influenza cruciale in questo contesto fu esercitata dal sovrano Enrico VI, che nel 1440 fondò l'Eton College, una delle prime scuole di grammatica reali¹¹³. Sebbene inizialmente meno prestigioso rispetto al Winchester College, Eton si espanse fino a eguagliarne l'importanza. Enrico VI, ispirato dal modello di Winchester e influenzato da figure prominenti della sua corte, come l'arcivescovo Henry Chichele (Northamptonshire, ? – Oxford, 1443), sviluppò un profondo interesse per l'educazione, dando impulso a un'epoca in cui la fondazione di istituzioni scolastiche divenne una tendenza presso la corte inglese¹¹⁴. Durante il regno di Enrico, Eton prosperò, ma la sua fortuna cambiò in seguito al decesso del re nel 1461, quando le sue proprietà vennero redistribuite e le risorse finanziarie ridotte. Nonostante queste difficoltà, l'Eton College riuscì a sopravvivere, mantenendo una posizione di rilievo pur riducendo alcune delle sue attività iniziali.

Nel corso del XV secolo, numerose istituzioni grammaticali erano strettamente collegate alle *chantries*, cioè cappelle, solitamente ubicate all'interno di una chiesa, sostenute da dotazioni, destinate alla celebrazione di messe quotidiane in suffragio del fondatore, in seguito alla sua dipartita¹¹⁵. Gli insegnanti operanti in tali istituzioni ricoprivano anche il ruolo di sacerdoti, combinando così istruzione e attività religiosa, come avveniva, ad esempio per Wotton. Questo

¹¹⁰ *Ibidem*.

¹¹¹ N. Orme, *Medieval schools*, p. 222.

¹¹² *Ivi*, p. 228.

¹¹³ *Ibidem*.

¹¹⁴ *Ivi*, p. 231.

¹¹⁵ *Ivi*, p. 236.

modello era apprezzato poiché offriva un doppio beneficio: educazione per i giovani e benefici spirituali per vivi e defunti. Tuttavia, con l'avvento del regno di Enrico VIII (Palazzo di Placentia, 1491 – Palazzo di Whitehall, 1547), e quindi conseguentemente della Riforma inglese, emerse una nuova tendenza verso scuole autonome, che separavano nettamente l'istruzione dalla religione. La Riforma inglese venne emanata ufficialmente nel 1534, quando il re, Enrico VIII, in seguito al rifiuto del Papa di annullare il suo matrimonio con Caterina d'Aragona (Alcalá de Henares, 1485 – Kimbolton Castle, 1536), dichiarò l'indipendenza della Chiesa d'Inghilterra dall'autorità papale. Enrico VIII si proclamò capo supremo della chiesa inglese, sancendo così la separazione dalla Chiesa cattolica e avviando una serie di riforme religiose che portarono alla formazione della Chiesa anglicana, tra cui, fra le più note, il processo della dissoluzione dei monasteri. Infatti, tra il 1536 e il 1541 Enrico VIII, dopo essersi dichiarato capo supremo della Chiesa d'Inghilterra, ordinò la chiusura di tutti i monasteri, conventi e abbazie nel regno¹¹⁶. Le proprietà monastiche furono confiscate e i loro beni venduti o redistribuiti, spesso a favore della corona e dei nobili a lui fedeli. Questo evento ebbe un impatto profondo sulla vita religiosa ed educativa, segnando una rottura definitiva con la Chiesa cattolica e riducendo significativamente la presenza monastica nel paese. La St. Paul's School di Londra, rifondata da John Colet (1467 – 1519) tra il 1508 e il 1512, rappresentò un esempio di questa tendenza, dove la carica di maestro, ora, fu ufficialmente aperta anche ai laici¹¹⁷. Nonostante la crescente popolarità del modello laico, molte scuole-*chantry* continuarono a operare fino alla loro dissoluzione durante il regno di Edoardo VI (1537 – 1553), quando il governo anglicano decretò la fine di queste istituzioni religiose¹¹⁸. Suddetta dissoluzione segnò un cambiamento significativo per l'istruzione in Inghilterra, portando alla chiusura di molte scuole e costringendo i fondatori a cercare nuove forme di organizzazione e finanziamento.

Le dinamiche storiche, sociali e religiose che hanno caratterizzato l'evoluzione dell'istruzione in Inghilterra dal Medioevo fino al Rinascimento mostrano come l'educazione sia stata strettamente legata ai mutamenti politici e culturali del tempo. La transizione dall'influenza romana a quella medievale e successivamente alla laicizzazione delle istituzioni scolastiche rappresenta non solo un processo di adattamento alle nuove esigenze sociali, ma anche un terreno di conflitto e innovazione. Le scuole, che inizialmente erano strumenti di potere ecclesiastico, divennero progressivamente luoghi di formazione per una più ampia gamma di ceti sociali, riflettendo l'aspirazione verso una maggiore accessibilità del sapere. Tuttavia, l'equilibrio tra l'influenza religiosa e la nascente autonomia laica fu spesso precario, come dimostrano le controversie legate al patrocinio scolastico e

¹¹⁶ N. Orme, *Medieval schools*, p. 220.

¹¹⁷ *Ivi*, p. 222.

¹¹⁸ *Ivi*, p. 231.

la successiva dissoluzione delle scuole di predominio ecclesiastico. Questo lungo e complesso processo di trasformazione qui descritto, ha gettato le basi per un sistema educativo che, pur rimanendo profondamente radicato nella tradizione, si è adattato e rinnovato in risposta ai cambiamenti storici, delineando un percorso che avrebbe continuato a evolversi nei secoli successivi.

1.3 Metodologie e contenuti didattici

1.3.1 Dall'alfabeto alle sillabe

Dopo aver delineato un quadro ampio e complesso dei principali sviluppi sociali e politici che hanno caratterizzato l'Inghilterra medievale, si vuole ora concentrare pienamente l'attenzione sulla didattica e gli strumenti educativi. La sezione precedente, sebbene non pienamente dettagliata, ha fornito un contesto storico e culturale indispensabile per comprendere gli sviluppi che hanno influenzato e modellato l'educazione in questi secoli. Questo paragrafo intende, dunque, spostare il *focus* dalle macrostrutture politiche e sociali per addentrarsi in un'esplorazione più specifica delle modalità con cui l'istruzione veniva concepita, organizzata e impartita.

I grammatici romani codificarono un sistema di apprendimento della lingua e della letteratura che riconosceva come elementi fondamentali la voce, la lettera, la sillaba e la parola, modello educativo che influenzò profondamente i metodi utilizzati per l'alfabetizzazione dei bambini nel territorio britannico medievale¹¹⁹. Gli alunni, infatti, iniziavano a familiarizzare con la pronuncia dei suoni partendo dall'articolazione di semplici sillabe come “*lah*” e proseguivano con la pronuncia delle lettere dell'alfabeto in sequenza, come «“*la*”, “*be*”, “*cel*”»¹²⁰. Successivamente, il bambino imparava ad associare ciascuna lettera alla sua forma scritta, probabilmente attraverso l'uso di tavolette, strumenti comuni durante il medioevo, e utilizzate per facilitare l'apprendimento visivo¹²¹. Dopo aver acquisito la capacità di riconoscere e pronunciare le lettere, l'alunno veniva guidato nella composizione di sillabe e parole latine. Il *Paternoster*, (Padre Nostro), era spesso il primo brano che gli alunni imparavano a memoria, pratica che potrebbe risalire già ai primi tempi del cristianesimo in Britannia¹²². Una volta apprese le competenze di lettura, si procedeva all'apprendimento dei testi latini, sia attraverso lo studio dei manoscritti, sia tramite la dettatura da parte del *magister*. I testi prediletti erano i salmi, considerati il cuore della liturgia quotidiana, raccolti nel Salterio, successivamente impiegato in tutti i centri di istruzione medievali¹²³. Il Salterio fu il libro principale

¹¹⁹ N. Orme, *Medieval Schools*, p. 27.

¹²⁰ *Ibidem*.

¹²¹ *Ibidem*.

¹²² *Ibidem*.

¹²³ *Ibidem*.

che accompagnò la devozione laica e religiosa dal periodo carolingio fino alla metà del Duecento, ma la sua rilevanza persistette anche successivamente, durante il passaggio graduale verso l'uso delle *Horae* nel secolo successivo¹²⁴. Solitamente composto da «centocinquanta salmi, riportati nell'ordine previsto dal testo biblico, oppure disposti per giorni della settimana, in ideale *pendant* agli uffici canonici»¹²⁵, è chiuso da un compendio di preghiere e litanie, elementi che saranno la base successiva nella tradizione dei Libri D'Ore¹²⁶. Tra l'XI e XII secolo, il ciclo figurativo dei Salteri, senza considerare la varietà illustrativa di quelli inglesi, tende a rappresentare esclusivamente episodi dell'infanzia, della vita e della passione di Cristo, con «miniature a piena pagina, rilegate all'inizio della raccolta salmistica o a marcare gli *incipit* dei componimenti nevralgici»¹²⁷.

La relazione tra il Salterio e il fedele fu certamente meno intima rispetto al successivo libro d'ore, che promuoveva un rapporto più personale con il sacro. Tuttavia, è importante non contrapporre troppo rigidamente questi due tipi di libri nel loro sviluppo storico: sebbene il libro d'ore abbia progressivamente sostituito il salterio come rappresentazione della devozione individuale, il passaggio è stato lento e complesso, soprattutto perché tra la metà del XIII secolo e il XIV secolo, molti esemplari combinavano elementi delle *Horae* con il libro dei salmi¹²⁸.

La connessione tra istruzione ed edificazione cristiana, in questo passaggio, è evidentissima: attraverso la lettura e la memorizzazione della raccolta dei salmi biblici lo studente – sia che fosse un futuro religioso, sia un secolare – imparava a leggere e realizzava la sua formazione avvicinandosi alle Sacre Scritture e alle pratiche dell'ufficio divino¹²⁹.

Tuttavia, è importante evidenziare che i salmi non si limitavano a essere letti durante le funzioni religiose, ma venivano altresì eseguiti sotto forma di canto. In un'epoca in cui la notazione musicale non era ancora pienamente sviluppata, la corretta intonazione dei salmi doveva essere tramandata e memorizzata oralmente. Questo processo di apprendimento avveniva sotto la guida attenta dei maestri nelle scuole di canto, che insegnavano agli studenti a riprodurre con precisione le melodie sacre. Allo stesso tempo, la partecipazione regolare agli uffici divini in chiesa offriva un'ulteriore opportunità per interiorizzare tali intonazioni, consolidando così la tradizione del canto liturgico attraverso l'ascolto e la ripetizione.¹³⁰ È probabile che molti studenti acquisissero la capacità di leggere, cantare

¹²⁴ M. Bordone, *Tra Salterio e Libro d'Ore: le miscellanee devozionali individuali in Italia fra Due e Trecento*, tesi di dottorato, Università degli Studi di Firenze, 2022, p. 8.

¹²⁵ M. Bordone, *Tra Salterio e Libro d'Ore: le miscellanee devozionali individuali in Italia fra Due e Trecento*, tesi di dottorato, Università degli Studi di Firenze, 2022, p. 21.

¹²⁶ *Ibidem*.

¹²⁷ *Ivi*, p. 22.

¹²⁸ *Ivi*, p. 23.

¹²⁹ *Ibidem*.

¹³⁰ N. Orme, *Medieval schools*, p. 65.

e memorizzare i salmi senza una piena comprensione del loro significato: solo in un momento successivo, attraverso lo studio della grammatica, della sintassi e del vocabolario latino, avrebbero sviluppato una comprensione più approfondita dei testi sacri. L'istruzione elementare si concludeva generalmente con l'apprendimento delle nozioni di calcolo necessarie per le attività quotidiane. Gli strumenti utilizzati in questo ambito erano piuttosto rudimentali: inizialmente, si faceva ricorso al conteggio con le dita, per poi passare all'uso dell'abaco, uno strumento che si diffuse in tutta Europa a partire dal X secolo¹³¹.

Alcuni indizi materiali di pratiche di studio alfabetico sono sopravvissuti nei margini dei manoscritti dal VII secolo in poi: gli elementi presenti suggeriscono che i caratteri latini si stessero man mano integrando con quelli inglesi. Infatti, si presentano abbreviazioni per parole come "et" in latino e il suo equivalente inglese "and", nonché lettere speciali come "w", "th" e "æ" utilizzate per la scrittura britannica¹³². L'alfabeto altomedievale, afferma Orme, contava ventitré lettere, poiché mancante della "j" e "w", e non essendoci, inoltre, distinzione grafica tra "u" e "v".¹³³ I giovani allievi che iniziarono a imparare questo alfabeto, dunque, a partire dal 597, stavano essenzialmente acquisendo una primaria conoscenza del latino¹³⁴.

Con la conquista normanna dell'Inghilterra nel 1066, come già ampiamente analizzato, il francese si affermò come la lingua predominante tra l'aristocrazia e la corte reale. Tale cambiamento linguistico ebbe un impatto profondo sulla società inglese, poiché il francese fece il suo ingresso non solo nelle istituzioni governative e nel diritto, ma anche nelle interazioni quotidiane tra le classi sociali superiori. Tuttavia, è importante precisare che il latino, già consolidato come lingua della Chiesa e della cultura erudita, non venne soppiantato; al contrario, continuò a mantenere un ruolo centrale, specialmente nella documentazione ufficiale religiosa¹³⁵. I Normanni, già abituati a leggere e scrivere in latino, contribuirono ulteriormente a consolidare l'uso di questo idioma per scopi prevalentemente scritti. Uno degli effetti tangibili di questa predominanza del latino fu la progressiva scomparsa dei segni specifici dell'alfabeto inglese antico, come "þ" (thorn) e "ð" (eth), comunemente utilizzati per rappresentare suoni peculiari della lingua inglese¹³⁶. Nel corso del XII secolo, l'influenza crescente del latino e del francese normanno portò alla graduale eliminazione di tali caratteri dagli alfabeti scolastici, sebbene continuassero a essere utilizzati al di fuori dell'ambito educativo, in particolare nelle comunità locali e nei testi popolari¹³⁷. Con l'evoluzione alfabetica, tali caratteri specifici

¹³¹ P. Rosso, *La scuola nel Medioevo*, p. 72-73.

¹³² N. Orme, *Medieval schools*, p. 40.

¹³³ *Ivi*, p. 56.

¹³⁴ *Ibidem*.

¹³⁵ *Ibidem*.

¹³⁶ *Ibidem*.

¹³⁷ N. Orme, *Medieval schools*, p. 56.

vennero progressivamente sostituiti da simboli di abbreviazione comunemente usati nel latino, come quelli per “con-” ed “est”, suggerendo nuovamente un orientamento didattico verso il latino¹³⁸.

Tra il XII e il XVI secolo, l’alfabeto insegnato ai bambini rimase sorprendentemente uniforme, con poche variazioni tra i diversi testi scolastici, e rifletteva la priorità data al latino come lingua di erudizione e di status sociale¹³⁹. Nel tardo Medioevo, in Inghilterra, il formato standard dell’alfabeto prevedeva un ordine fisso delle lettere, organizzate su due o tre righe, con un numero variabile di lettere per ciascuna riga. Prima di iniziare a leggere l’alfabeto, un simbolo crucifero invitava il fedele a fare “il segno della croce”. Successivamente, si leggevano a voce alta le lettere, concludendo il tutto con “amen”¹⁴⁰. In questo modo, l’alfabeto cessava di essere una semplice sequenza da memorizzare, assomigliando molto di più ad una preghiera.

È probabile che nel XII secolo esistessero diversi metodi per illustrare l’alfabeto ai giovani studenti: esporlo su una tavola o su un muro, come testimoniano esempi di notazione musicale conservati vicino alla Cappella di San Giorgio a Windsor o la consegna di una tavoletta con lettere incise¹⁴¹. Nel XIII secolo, riferimenti letterari suggeriscono tali tavolette alfabetiche fossero costituite da una tavola di legno su cui era fissato un foglio di pergamena contenente l’elenco dei caratteri.

A partire dal 1580, la scritta sulla tavoletta venne protetta da un sottile strato trasparente di corno, dando origine al termine *hornbook*; non è chiaro se tale strumento fosse già in uso nei secoli precedenti (fig. 1)¹⁴². Successivamente l’alfabeto veniva presentato sotto forma di un manoscritto, pratica che divenne comune con l’avvento dei *primer* nel tardo XIII secolo. Il *primer* era un piccolo libro di preghiere destinato ai laici, contenente il *Paternoster*, l’*Ave Maria*, il *Credo*, confessioni, benedizioni per i pasti e altri brani sacri, solitamente in latino, ma talvolta anche in inglese. Alcune copie sopravvissute iniziano con un alfabeto, suggerendo che uno degli scopi del libro fosse quello di insegnare ai bambini a leggere. Esempificazione di tale definizione è il *Primer of Claude of France* (Fitzwilliam Museum, MS 159, c. 1505), che fu creato per Claudia di Francia (1499 – 1524), intorno al 1505 da sua madre, la regina Anna di Britannia (1477 – 1514), di cui si parlerà ampiamente nel terzo capitolo. Tale manoscritto, come di consuetudine, presenta un alfabeto nelle sue prime pagine (f. 3v), (fig. 2). Nella pagina miniata, l’alfabeto viene simbolicamente associato alla creazione del Paradiso e della Terra, degli angeli e degli animali, stabilendo un parallelismo tra il concetto di creazione divina e quello di iniziazione all’istruzione. Così come Dio dà origine al mondo, Claudia di Francia, proprietaria del *primer*, si avvale degli strumenti fondamentali dell’alfabeto per plasmare

¹³⁸ N. Orme, *Medieval schools*, p.56

¹³⁹ *Ibidem*.

¹⁴⁰ *Ibidem*.

¹⁴¹ *Ivi*, pp. 56-57

¹⁴² *Ivi*, p. 57

parole e concetti, che apprenderà attraverso questo abbecedario. Nella fascia superiore del pannello dorato, che incornicia in modo ordinato e preciso le figure miniate, sono raffigurati gli strumenti della Passione di Cristo. Tale presenza non è casuale: era infatti consuetudine per i bambini segnarsi con la croce prima di iniziare la recitazione dell'alfabeto. In questa miniatura, la croce si estende simbolicamente verso l'alfabeto, e viene collocato proprio prima della lettera A, quasi a ricordare a Claude l'importanza di compiere tale devozione prima di ogni esercizio di lettura.

Il metodo di insegnamento rifletteva il mezzo con cui veniva presentato l'alfabeto stesso: se esposto su un muro era adatto a una lezione collettiva, mentre una tavoletta o un *primer* venivano utilizzati individualmente da un insegnante, un genitore o un adulto per insegnare ad un bambino¹⁴³. In tali contesti, l'insegnante incaricato teneva la tavoletta o il *primer* davanti al fanciullo, indicava le lettere e richiedeva risposte, oppure il bambino poteva essere lasciato a studiare da solo¹⁴⁴.

Dopo aver memorizzato i caratteri alfabetici, i giovani studenti proseguivano nell'apprendimento combinando le lettere per formare sillabe e parole. Il *Padre Nostro* in latino era il testo più comunemente utilizzato tra i principianti, spesso posizionato subito dopo l'alfabeto sugli *hornbook* o sui *primer* del XVI secolo, e probabilmente anche nei periodi precedenti. In questa fase, l'allievo veniva guidato a prendere una parola dal *Paternoster*, identificando e pronunciando le lettere una ad una, unendole in sillabe e infine formando la parola completa¹⁴⁵. Un esempio di questo metodo è descritto nel dramma dell'autore inglese John Rastell (1475 – 1536), *The Four Elements* (1520 c.), in cui un personaggio deride un altro per la sua ignoranza e si offre di insegnargli a sillabare proprio la preghiera poc'anzi indicata¹⁴⁶.

Con il progresso dell'apprendimento, gli studenti accedevano a testi sempre più complessi, tra cui, appunto, il salterio. Tale volume, ampiamente disponibile e spesso di grande formato, con caratteri chiari e leggibili, era essenziale per coloro che aspiravano a diventare membri del clero, poiché facilitavano l'apprendimento del canto, requisito fondamentale per il proseguo della vita ecclesiastica.

¹⁴³ N. Orme, *Medieval schools*, p. 56.

¹⁴⁴ *Ibidem*.

¹⁴⁵ *Ivi*, p. 57.

¹⁴⁶ *Ivi*, p. 58.

1.3.2 Le fonti letterarie e didattiche del contesto educativo

Nel contesto medievale anglosassone, si trovano numerose attestazioni di testi scolastici, tra cui emerge un significativo elenco di libri conservato in un manoscritto del *De Natura Rerum* di Isidoro di Siviglia (570 – 636)¹⁴⁷. Databile alla metà del X secolo e proveniente dal monastero dei Santi Pietro e Paolo a Canterbury, contiene un elenco di tredici opere, che presumibilmente rappresentavano la collezione libraria di un *magister scholae*¹⁴⁸. Tra i titoli inclusi, si distinguono l'*Ars Minor* e l'*Ars Maior*, due trattati grammaticali composti da Elio Donato (315 – 380) nel IV secolo. L'*Ars Minor*, concepita come una grammatica elementare destinata all'istruzione dei fanciulli, adotta una struttura dialogica basata su domande e risposte per illustrare le otto parti del discorso; l'*Ars Maior*, invece, si configura come una grammatica più complessa, articolata in tre sezioni distinte¹⁴⁹. Tale presenza testuale testimonia l'influenza e l'autorità di Donato nel panorama dell'educazione medievale, sottolineando la sua *expertise* nel campo della grammatica e dell'insegnamento. Un altro testo degno di nota fu sicuramente l'*Excerptiones de Prisciano*, diffuso tra il X e l'XI secolo, il quale forniva un compendio delle opere di Prisciano di Cesarea, grammatico latino vissuto tra il V e il VI secolo. Oltre alle grammatiche, l'elenco di Canterbury includeva quattro testi letterari, tra cui le satire di Persio, un testo glossato di Catone, l'Apocalisse e le opere di Sedulio, autore latino cristiano vissuto nel V secolo¹⁵⁰.

Byrhtferth, maestro e monaco del cenobio di Ramsay, menzionò Beda e Isidoro tra gli autori consigliati ai suoi studenti, ma anche il trattato *Disticha Catonis* (III-VI secolo): nella tarda età anglosassone anche la letteratura pagana veniva ampiamente apprezzata, soprattutto per il suo contenuto e stile, spesso integrata e reinterpretata attraverso idee e dogmi cristiani¹⁵¹. Byrhtferth formava i suoi studenti in astronomia, numerologia, calcolo del calendario e retorica, utilizzando il suo manuale, il *Handboc* o *Enchiridion* (Oxford, Bodleian Library MS. Ashmole 328), scritto in inglese per coloro che non padroneggiavano il latino¹⁵².

Ælfric di Eynsham offrì un contributo significativo grazie alla composizione, intorno al 990, di un testo di grammatica latina di grande influenza, di cui sopravvivono ventiquattro manoscritti o

¹⁴⁷ N. Orme, *Medieval schools*, p. 40.

¹⁴⁸ *Ibidem*.

¹⁴⁹ M. Lenchantin De Gubernatis, *Donato, Elio*, in *Enciclopedia italiana*, 1932, in "Enciclopedia Treccani"
[https://www.treccani.it/enciclopedia/elio-donato_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/elio-donato_(Enciclopedia-Italiana)/) ultimo accesso: 11/08/24

¹⁵⁰ N. Orme, *Medieval Schools*, 2006, pp. 40-41.

¹⁵¹ *Ivi*, p. 41.

¹⁵² F. Oliviero, «Byrhtferth», in *Enciclopedia Treccani*, URL:

[https://www.treccani.it/enciclopedia/byrhtferth_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/byrhtferth_(Enciclopedia-Italiana)/) (ultimo accesso: 11 agosto 2024).

frammenti, oggi conservati insieme a un glossario al British Museum (Coll. Tiberius, A. 3)¹⁵³. Nell'introduzione alla sua opera, Ælfric chiariva il proposito di rivolgersi ai giovani, utilizzando un formato che mostrava connessioni con i manoscritti di Elio Donato. L'elemento di originalità del suo lavoro risiedeva nella scelta pionieristica di adottare l'inglese come lingua didattica, una decisione che difese con rigore nella prefazione: tale scelta rappresentava una rottura significativa con la tradizione didattica dominata dal latino, e rifletteva un impegno nel rendere l'istruzione più accessibile e comprensibile a un pubblico più vasto¹⁵⁴. Sebbene Ælfric non fosse il primo a impiegare l'inglese nell'insegnamento, un uso che probabilmente risaliva già al VII secolo, egli fu il primo a formalizzare questo approccio, offrendo un modello che altri educatori avrebbero potuto seguire¹⁵⁵. Già da tempo, le scuole anglosassoni praticavano la traduzione tra inglese e latino, e i glossari scolastici spesso riportavano traduzioni inglesi accanto ai termini latini. Tuttavia, la formalizzazione del metodo di Ælfric segnò un passo avanti nel consolidamento dell'inglese come lingua educativa. La sua opera si colloca in un periodo di crescente stabilità linguistica e politica in Inghilterra, nel X secolo, un'epoca in cui l'inglese stava acquisendo una posizione di rilievo come lingua di cultura. Questo sviluppo era favorito dalla recente unificazione politica del paese e dalla fioritura di testi letterari in inglese, specialmente nel sud della Britannia. Tali condizioni resero possibile, e realisticamente attuabile, la diffusione di una grammatica scritta in inglese, un'impresa che sarebbe stata impensabile nei secoli precedenti, quando il latino deteneva un predominio assoluto negli ambiti accademici e religiosi¹⁵⁶.

Oltre a ciò, tra il X e l'XI secolo vi fu l'introduzione dei *colloqui*, dialoghi su argomenti di vita quotidiana scritti in latino e inglese, utilizzati dagli studenti per copiare, memorizzare, tradurre o recitare, al fine di migliorare le loro abilità linguistiche. I colloqui si ispiravano a testi scolastici bilingui greco-latini utilizzati nell'Europa occidentale durante l'alto medioevo, noti come *Hermeneumata Pseudodositheana*, che contenevano conversazioni su attività abituali come il risveglio, il vestirsi e il recarsi a scuola¹⁵⁷. Un esempio significativo di tale genere letterario è rappresentato dall'opera latina *De Raris Fabulis*, conservata in un manoscritto del X secolo e presumibilmente proveniente dalla Cornovaglia¹⁵⁸. Composta da ventitré brevi dialoghi, iniziava con

¹⁵³ F. Oliviero, «Ælfric», in *Enciclopedia Treccani*, URL: [https://www.treccani.it/enciclopedia/aelfric_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/aelfric_(Enciclopedia-Italiana)/) (ultimo accesso: 11 agosto 2024).

¹⁵⁴ N. Orme, *Medieval schools*, p. 42.

¹⁵⁵ *Ibidem*.

¹⁵⁶ *Ivi*, pp. 43-44.

¹⁵⁷ *Ivi*, p. 44.

¹⁵⁸ *Ibidem*.

una conversazione sul risveglio e il vestirsi, includendo riferimenti a figure di rilievo come principi, vescovi e abati, nonché temi legati a pellegrinaggi e conflitti tra Britanni e Sassoni¹⁵⁹.

A partire dal XIII secolo, iniziarono a diffondersi testi alternativi per lo studio della lettura, i *libri d'ore*, che contenevano preghiere e servizi giornalieri in latino dedicati alla Vergine Maria.

Il libro d'ore, o *Book of Hours*, era il principale testo di preghiera per i laici nel tardo medioevo e uno dei manoscritti miniati più comuni. Tali volumi, corredati da immagini, venivano realizzati nei laboratori di città come Parigi, Rouen, Tours, Gand, Bruges e altri centri in Francia e nelle Fiandre, dove erano particolarmente diffusi¹⁶⁰. Tuttavia, venivano prodotti in quasi tutte le regioni d'Europa, sia in edizioni manoscritte, sia successivamente stampate¹⁶¹. La maggior parte degli esempi sono volumi portatili di piccolo formato, che potevano essere facilmente trasportati dalla camera alla chiesa o alla cappella privata, contesti principali in cui venivano utilizzati¹⁶².

Le differenze tra un *Book of hours* e l'altro risiedono principalmente negli usi regionali di questo testo: sebbene la fase iniziale della sua storia sia caratterizzata da una maggiore diversità e ricchezza di variazioni rispetto alla sua fase matura, i primi esemplari si distinguono per scelte precise di contenuto e stile, oltre che di iconografia¹⁶³. Nonostante ciò, tale testo, conserva una natura propria, non compromessa da tali differenze: la sua popolarità ha portato sviluppi significativi nella cultura medievale successiva, tra cui la crescita del culto della Vergine. Infatti, il testo centrale di un libro d'ore è il *Piccolo Ufficio della Vergine*, noto anche come *Ore della Vergine*, una serie di salmi, inni e altre letture devozionali, estratti dalle scritture, che glorificano e invocano l'aiuto, appunto, della Vergine Maria¹⁶⁴. È diviso in otto sezioni che corrispondono alle ore canoniche¹⁶⁵, cioè i tempi tradizionali della giornata stabiliti per la preghiera clericale. La pratica recitativa delle *Ore della Vergine*, nata nell'ambiente monastico e risalente almeno al X secolo, viene messa per iscritto solo nell'epoca successiva¹⁶⁶. Il ciclo *standard* di immagini per questa sezione era una serie di soggetti dell'infanzia, che enfatizzavano la maternità e la regalità della Vergine¹⁶⁷.

I libri d'ore prodotti in Italia si distinguono per una significativa differenza rispetto ai loro omologhi transalpini, i quali, salvo rare eccezioni di committenze lussuose, tendono ad assumere una forma relativamente standardizzata. In Italia, un manoscritto devozionale che includesse vari uffici –

¹⁵⁹ N. Orme, *Medieval schools*, p. 44

¹⁶⁰ K. A. Smith, *Book of Hours*, in M. C. Schaus (a cura di), *Women and Gender in Medieval Europe: An Encyclopedia*, New York, Routledge, 2006, p. 89

¹⁶¹ *Ibidem*.

¹⁶² *Ivi*, p. 89.

¹⁶³ M. Bordone, *Tra Salterio e Libro d'Ore*, p. 24.

¹⁶⁴ K. A. Smith, *Book of hours*, p. 89.

¹⁶⁵ Mattutino, Lodi, Prima, Terza, Sesta, Nona, Vesperi e Compieta (K. A. Smith, *Book of hours*, p. 89).

¹⁶⁶ *Ivi*, p. 90.

¹⁶⁷ *Ibidem*.

in particolare il *Piccolo Ufficio della Vergine Maria*, l'*Ufficio della Passione* e l'*Ufficio della Croce* (come distinti nella terminologia di Roger Wieck), e l'*Ufficio dei Defunti* – sarebbe stato comunemente denominato, negli inventari dell'epoca, con il termine *Horae* o *Offiziolo*, mentre un libro di preghiere sarebbe stato indicato con il termine *Preces*¹⁶⁸. È essenziale sottolineare che, affinché un manoscritto potesse essere definito come un libro d'ore, non solo i suoi contenuti dovevano rispettare quanto descritto sopra, ma esso doveva anche conformarsi a specifici criteri di forma, che comprendevano il formato, la disposizione del testo e il programma illustrativo.

Questi elementi, considerati nel loro insieme, avrebbero reso il manoscritto immediatamente riconoscibile come un *Officiolum* o *Horae* al momento della sua produzione¹⁶⁹. Va, inoltre, considerato che la classificazione dei manoscritti devozionali, per quanto utile, riflette una necessità moderna piuttosto che le logiche operative dei committenti, acquirenti, ideatori, progettisti e produttori di tali manoscritti nel Tardo Medioevo e nel Rinascimento. La tendenza alla classificazione e all'uniformità risponde più ai nostri bisogni contemporanei, accentuati dall'era dell'informatica e della digitalizzazione, piuttosto che a quelli di coloro che effettivamente producevano e utilizzavano questi libri¹⁷⁰.

Dopo il 1300, tali testi divennero comuni tra i fanciulli che apprendevano a leggere e scrivere le invocazioni. Tale approccio rifletteva il contesto religioso del tempo, in cui l'apprendimento delle preghiere era ritenuto essenziale per la pratica religiosa formale. Tuttavia, con il passare del tempo, soprattutto dopo il XIV secolo, si iniziò a promuovere l'uso dell'inglese nelle preghiere, segnalando un'evoluzione linguistica e culturale all'interno della pratica religiosa.

In conclusione, l'alfabeto e le preghiere in latino erano alla base dell'istruzione scolastica medievale, servendo sia come introduzione alla lettura sia come fondamento della vita religiosa e culturale dell'epoca. L'insegnamento della lettura ai bambini in latino, piuttosto che in inglese, rendeva l'apprendimento un processo diverso rispetto a oggi, poiché coinvolgeva una lingua tutto tranne che familiare: imparavano a riconoscere e pronunciare le parole, ma non erano in grado di comprenderne il significato a meno che non venisse loro spiegato. Questo viene ben rappresentato dal noto scrittore e poeta Geoffrey Chaucer (Londra, 1340-1350 ca. – Londra, 1400) in *The Prioress's Tale* (*Il racconto*

¹⁶⁸ Francesca Manzari, *Libri d'Ore italiani*, Google sites URL:

<https://sites.google.com/view/libridoreitalianimanzari/home-page?authuser=4> (consultato il 29 agosto 2024).

¹⁶⁹ Si consiglia la consultazione di F. Manzari, *Libri d'ore e strumenti per la devozione italiani e nordeuropei nel Tardo Medioevo: temi e aspetti della ricerca e della catalogazione*, in *La catalogazione dei manoscritti miniati come strumento di conoscenza*, a cura di S. Maddalo, M. Torquati, Roma 2010, pp. 141-160.

¹⁷⁰ Francesca Manzari, *Libri d'Ore italiani*, Google sites URL:

<https://sites.google.com/view/libridoreitalianimanzari/home-page?authuser=4> (consultato il 29 agosto 2024).

della madre priora), contenuta nella raccolta narrativa delle *Canterbury Tales* (*I racconti di Canterbury*) (1387 – 1388):

[...] In fondo alla parte più remota di essa c'era una piccola scuola tenuta da Cristiani, dove andava ogni mattina uno stuolo di bambini di stirpe cristiana, per imparare, come là si usava insegnar loro in quel tempo, a leggere e a cantare come fanno i fanciulli. Fra gli altri bambini ce n'era uno di sette anni, un piccolo corista di chiesa, figlio di una vedova, il quale ogni giorno se ne andava puntualmente alla scuola. E tutte le volte che per la via passava davanti a qualche Madonna, si inginocchiava, e diceva la sua Ave Maria come gli era insegnato. La mamma gli aveva insegnato che bisognava venerare sempre, e in ogni luogo, la nostra Signora benedetta, la diletta madre di Gesù: ed egli non se ne scordava mai, poiché i bambini buoni fanno presto ad imparare. Quando mi ricordo di lui, mi pare sempre di vedermi davanti agli occhi san Nicola, che così piccino fece a Cristo riverenza. Mentre il piccolo fanciullo stava seduto sui banchi della scuola a studiare il suo abbecedario, sentiva cantare *Alma Redemptoris* dai fanciulli che imparavano le antifone, quando gli riusciva si avvicinava più che poteva ai suoi compagni, e stava attento ad ogni parola e ad ogni nota di quel canto, finché ebbe imparato il primo verso. Giovane com'era e tenero d'età, non sapeva che volessero dire quelle parole latine: perciò un giorno pregò uno dei suoi compagni, che gli spiegasse nella sua lingua che cosa cantavano, e perché quel canto s'usava. E più d'una volta gli chiese in ginocchio che glielo volesse tradurre e spiegare.

Il compagno che era più grande di lui gli disse: 'A me hanno detto che questa preghiera si dice per salutare la Vergine benedetta delle grazie, e per pregarla di starci vicina e soccorrerci quando dovremo morire. Non ti so dire altro di ciò, imparo a cantare, e di grammatica poco so'. 'Questo canto, dunque, è fatto per venerare la madre di Gesù?' replicò l'innocente fanciullo. 'Allora voglio impararlo davvero per quando viene il Natale. Anche se il maestro mi griderà perché non ho studiato l'abbecedario, e mi batterà anche tre volte all'ora, voglio impararlo per cantarlo alla Madonna'.

Tutti i giorni, mentre tornavano a casa, il suo compagno gli insegnava segretamente quella preghiera, finché ebbe imparato a cantarla franco e senza sbagli parola per parola secondo le note. Allora, ogni giorno, la cantava sempre due volte: una andando alla scuola, e un'altra ritornando a casa. E tutto il suo pensiero era rivolto alla madre di Gesù. Quando attraversava andando e tornando il quartiere degli Ebrei, tutti lo sentivano sempre cantare allegramente 'O alma Redemptoris Mater', poiché da sì grande dolcezza si sentiva pungere il cuore per la madre di Cristo, che anche per la via non poteva trattenersi dal ripeter il suo canto [...] ¹⁷¹.

1.3.3 Didattica e formazione universitaria

Il sistema educativo universitario medievale in Europa era fondato sulla trasmissione di un vasto corpus di conoscenze ereditato da diverse tradizioni culturali: greca, romana, araba, con un'influenza significativa del cristianesimo. Gli studenti che accedevano agli studi superiori erano chiamati ad assimilare queste conoscenze consolidate, sviluppando al contempo le loro capacità critiche attraverso lo studio della logica, una disciplina considerata essenziale per la comprensione del mondo mediante l'analisi razionale ¹⁷².

¹⁷¹ G. Chaucer, *I racconti di Canterbury*, a cura di A. Brilli, Milano, Rizzoli, 1978, p. 66.

¹⁷² A. B. Cobban, *English university life*, p. 14.

Nelle università europee meridionali, come quelle italiane e spagnole, l'educazione era fortemente orientata verso discipline come il diritto e la medicina, mentre le arti occupavano una posizione marginale¹⁷³. In contrasto, le università del nord Europa, tra cui, appunto, Oxford e Cambridge in Inghilterra, erano caratterizzate da una vasta gamma di facoltà di arti, offrendo un'educazione più generale. In queste istituzioni, la logica aristotelica dominava il *curriculum*, tanto da relegare la grammatica e la retorica a ruoli secondari; tale dominio della logica rifletteva la convinzione che l'analisi logica fosse fondamentale per affrontare le questioni filosofiche e teologiche del tempo¹⁷⁴. Tuttavia, questa enfasi sulla logica non fu priva di critiche: gli umanisti cristiani medievali denunciarono il rischio di un eccessivo formalismo, che poteva ridurre il dibattito accademico a discussioni su questioni futili, impoverendo la qualità dell'insegnamento. Nonostante ciò, le università inglesi, in particolare Oxford, divennero centri di eccellenza nello sviluppo e nella diffusione di trattati logici, influenzando persino le università continentali¹⁷⁵.

Accanto alla logica, altre discipline come la grammatica, la retorica e le materie del quadrivio (aritmetica, musica, geometria e astronomia) svolgevano un ruolo subordinato ma non per questo meno importante¹⁷⁶. La grammatica, ad esempio, era fondamentale per l'accesso agli studi delle arti, con alcuni studenti che si specializzavano in questa disciplina per diventare maestri di grammatica. La retorica, sebbene meno centrale nei curricula preumanistici, era comunque parte integrante dell'educazione, anche se il suo insegnamento sistematico emerse solo con il Rinascimento¹⁷⁷.

Le materie del quadrivio, come l'aritmetica e la musica, erano studiate come parte di una formazione più ampia, con un'attenzione particolare all'astronomia, che aveva applicazioni pratiche nel calcolo delle date ecclesiastiche e nella medicina. L'astrologia, pur essendo una disciplina controversa per le sue associazioni pagane, trovava comunque spazio all'interno delle università medievali, rimanendo strettamente legata all'astronomia e con applicazioni pratiche che spaziavano dalla previsione degli eventi alla diagnosi medica¹⁷⁸.

Il ruolo centrale della filosofia nel curriculum delle arti: a Cambridge, gli ultimi due anni del corso erano dedicati allo studio della filosofia naturale di Aristotele, mentre ad Oxford, nonostante l'enfasi sui soggetti del *quadrivium*, la filosofia occupava un posto di rilievo¹⁷⁹. La formazione filosofica comprendeva lo studio di tre principali branche della filosofia: naturale, morale e metafisica, tutte considerate essenziali per lo sviluppo intellettuale e la preparazione alla teologia

¹⁷³ A. B. Cobban, *English university life*, p. 17.

¹⁷⁴ *Ibidem*.

¹⁷⁵ *Ivi*, 28-29.

¹⁷⁶ *Ivi*, p. 150.

¹⁷⁷ *Ibidem*.

¹⁷⁸ *Ivi*, p. 158.

¹⁷⁹ *Ibidem*.

scolastica. Il metodo scolastico, basato sull'analisi logica delle proposizioni, era il principale strumento per lo studio dei testi di Aristotele e dei loro commentatori, creando un profondo legame tra filosofia e teologia¹⁸⁰. Un aspetto cruciale del dibattito intellettuale medievale era il conflitto tra la filosofia aristotelica e la dottrina cristiana, che sollevava questioni significative, come la possibilità che una verità filosofica potesse contraddire una verità teologica. Questo dilemma è ben esemplificato dalle condanne di alcune proposizioni di Tommaso d'Aquino (Roccasecca, ? – Fossanova, 1274), un evento che ebbe ripercussioni anche nelle università inglesi, segnalando la tensione tra innovazione filosofica e ortodossia religiosa¹⁸¹.

Con l'avvento dell'umanesimo alla fine del XV secolo, le università inglesi iniziarono un processo di integrazione selettiva di elementi del nuovo sapere umanistico: tale movimento, pur influenzando il *curriculum* e portando all'introduzione di nuovi testi e discipline, non riuscì a sostituire il sistema logico aristotelico, che rimase in gran parte intatto. Il corso di arti nelle università medievali inglesi, pur basato teoricamente sul modello delle sette arti liberali greco-romane, era dominato da un elemento di particolare interesse, ovvero, l'assenza di una rigida divisione tra arti e scienze, con una combinazione di materie artistiche, scientifiche e matematiche che contraddiceva la moderna dicotomia tra queste discipline, evidenziando invece la centralità del talento analitico come risorsa intellettuale fondamentale¹⁸².

L'evoluzione dell'insegnamento universitario in Inghilterra portò ad un cambiamento significativo nelle modalità didattiche. Le lezioni ordinarie, focalizzate sui testi canonici, e le lezioni straordinarie, che esploravano nuovi testi e idee, contribuirono a mantenere vivo il dibattito intellettuale, permettendo un certo grado di flessibilità e sviluppo. Tuttavia, a partire dal XIV secolo, l'insegnamento nei collegi iniziò a sostituire progressivamente le lezioni universitarie pubbliche¹⁸³. Le lezioni e i sistemi tutoriali interni alle residenze universitarie divennero la norma, trasformando le università inglesi in istituzioni decentralizzate, basate sull'unità collegiale piuttosto che sull'insegnamento centralizzato delle scuole universitarie.

Nel XV e XVI secolo, i collegi inglesi svilupparono cattedre dotate e lettori salariati, segnando un ulteriore cambiamento nell'organizzazione dell'insegnamento. Nonostante gli sforzi per rivitalizzare l'istruzione universitaria pubblica, il ruolo dei collegi come principali centri di insegnamento si consolidò. Questo processo culminò in una rivoluzione accademica che trasformò le

¹⁸⁰ A. B. Cobban, *English university life*, pp. 161-162.

¹⁸¹ *Ibidem*.

¹⁸² *Ivi*, p. 164.

¹⁸³ *Ivi*, p. 162.

università inglesi in istituzioni dove l'istruzione era fornita principalmente all'interno dei collegi, piuttosto che attraverso lezioni pubbliche, segnando una nuova era nell'educazione universitaria.

1.3.4. Genitorialità e insegnamento

Geoffrey Chaucer, nel *Racconto della madre superiora* delle *Canterbury Tales*, espone un punto fondamentale riguardo al tema scolastico, e cioè «la mamma gli aveva insegnato»¹⁸⁴, implicando una volontà didattica da parte dei genitori. Insegnare a casa era comune: le figure parentali, soprattutto le madri, partecipavano assiduamente all'educazione dei figli¹⁸⁵.

Tale proposta educativa venne riconosciuta e persino incoraggiata dal clero inglese nei secoli XIII e XIV¹⁸⁶. In seguito al Concilio Lateranense IV del 1215, la legislazione ecclesiastica in Inghilterra si concentrò, in particolare, sull'educazione dei laici, soprattutto dei bambini, fornendo ai sacerdoti strumenti più efficienti per l'insegnamento, incoraggiando i genitori a educare la prole¹⁸⁷. Infatti, il Vescovo di Salisbury, Richard de Poore (? – 1237, Tarrant Keyneston), negli statuti del 1217, consigliava ai sacerdoti parrocchiali di insegnare ai giovani preghiere come il *Padre Nostro* e l'*Ave Maria*. I suddetti statuti furono influenti a tal punto che vennero copiati, riscritti e ripubblicati da ulteriori figure vescovili inglesi, con l'aggiunta di alcune nuove istruzioni, come ad esempio leggere e cantare il salterio¹⁸⁸. Nel XV secolo, il diritto dei genitori di mandare i propri figli a scuola era ormai consolidato. Tuttavia, gli editti emessi dalla Chiesa non specificavano quale genitore avesse il compito di istruire i figli, riferendosi invece generalmente ai *parentes* o al più generico *populus*. Tuttavia, consultando diversi manuali di comportamento del XIV e XV secolo, si presenta la moglie come principale figura autoritaria nelle famiglie aristocratiche e della piccola nobiltà, incaricata di sovrintendere ai domestici e alle vite quotidiane del marito e dei figli. Mentre, quindi, i sacerdoti parrocchiali supervisionavano l'insegnamento religioso in chiesa, era probabile che fosse la madre a supervisionare tale insegnamento domestico.

Nel XV secolo, i timori riguardo l'eresia dei lollardi portarono la Chiesa inglese a imporre una supervisione sull'educazione religiosa, la predicazione fu limitata a coloro che avessero l'autorizzazione dalla Chiesa¹⁸⁹. Queste limitazioni si estendevano anche alla sfera domestica, poiché il genitore, specialmente la madre, avrebbe usurpato il ruolo del sacerdote come guida spirituale e

¹⁸⁴ G. Chaucer, *I racconti di Canterbury*, p. 66.

¹⁸⁵ N. Orme, *Medieval schools*, p. 61.

¹⁸⁶ S. Sabalis, *Beyond St. Anne Teaching the Virgin Mary: St. Monica, St. Birgitta of Sweden, and Teaching Children the Faith in Fifteenth-Century England*, in *Journal of Medieval Religious Cultures*, vol. 44, 2018, p. 79.

¹⁸⁷ *Ivi*, p. 80.

¹⁸⁸ *Ibidem*.

¹⁸⁹ *Ivi*, p. 95-96.

mediatore tra i laici e Dio, disturbando la rigida gerarchia della Chiesa. Durante uno dei più significativi dibattiti del 1401, tenutosi ad Oxford, riguardo alla traduzione delle Scritture in lingua vernacolare, gli oppositori affermavano l'incapacità dei laici di accedere alle Scritture senza assistenza clericale: proprio come lo stomaco digerisce il cibo e invia nutrimento ai vari arti del corpo, così i sacerdoti raccolgono conoscenza e la diffondono. Condividevano l'opinione, infatti, che la disponibilità delle Scritture in lingua vernacolare potesse portare i laici a insegnarsi reciprocamente, anziché chiedere il consiglio dei sacerdoti, acquisendo uno spirito clandestino ed eretico, vicino a quello lollardo¹⁹⁰.

Tutto ciò è utile per comprendere le tensioni nel clima religioso dell'Inghilterra del XV secolo, in cui il crescente entusiasmo per l'attività religiosa domestica e l'educazione tra i cristiani laici era contrastato dalle paure clericali riguardo ai pericoli dell'insegnamento eterodosso e di diffusione delle eresie.

Nonostante suddetto clima burrascoso in Inghilterra, in tutto il resto dell'Europa, sia che ascoltassero una lettura in gruppo, sia che leggessero privatamente, un numero crescente di donne stava ottenendo accesso, seppur gradualmente, alla parola scritta¹⁹¹.

Gli insegnamenti impartiti di madre in figlia iniziavano con la conoscenza dell'alfabeto, per poi progressivamente avanzare con le sillabe, le parole e la lettura. La conoscenza del latino veniva tramandata attraverso la lettura di preghiere e delle Sacre Scritture, tramite abbecedari, salteri e libri d'ore: questo tratto era distintivo per i ranghi più alti della società, in quanto la proprietà libraria era un privilegio di pochi¹⁹². Tuttavia, era raro che le donne apprendessero l'arte della scrittura; malgrado siano noti i nomi di donne scrittrici medievali, questa abilità era considerata separata e veniva spesso insegnata da maestri specializzati: ecco perché nella maggior parte dei casi, le firme delle donne medievali, ad esempio, sono relativamente rare e spesso denotano una mano poco pratica¹⁹³.

Nonostante ciò, non era raro per le famiglie benestanti in Europa in questo periodo affidarsi alla supervisione clericale, dove la spinta per l'insegnamento dei genitori era regolata da un rigido controllo. Tuttavia, esistono prove materiali per suggerire che i genitori seguissero effettivamente la direttiva di insegnare: la disponibilità di materiali didattici per l'educazione spirituale nel XV secolo suggerisce che questa pratica fosse diffusa¹⁹⁴.

¹⁹⁰ S. Sabalis, *Beyond St. Anne*, p. 95-96.

¹⁹¹ S. Groag Bell, *Mothers as Teachers*, in M. C. Schaus (a cura di), *Women and Gender in Medieval Europe: An Encyclopedia*, New York, Routledge, 2006, p. 590.

¹⁹² *Ibidem*.

¹⁹³ J. A. Hoepfner Moran Cruz, *Education, Lay*, in M. C. Schaus (a cura di), *Women and Gender in Medieval Europe: An Encyclopedia*, New York, Routledge, 2006, pp. 240-241.

¹⁹⁴ *Ibidem*.

2. Donne e cultura medievale

2.1 Elogio e contraddizione: l'immagine della donna nel contesto medievale

Il materiale esaminato finora si concentra principalmente su un apparato scolastico e d'apprendimento accessibile esclusivamente al genere maschile, relegando il contesto educativo femminile ad un apparato di studio significativamente meno approfondito negli studi accademici di riferimento. Questo ambito è stato generalmente trascurato o considerato solo in modo marginale, con pochi contributi dedicati e di rilevanza limitata. I pochi studi che affrontano l'educazione femminile non hanno ricevuto una diffusione adeguata, rimanendo quindi poco conosciuti e influenti nel panorama accademico. Tuttavia, nel Medioevo la cultura femminile non fu del tutto ignorata, nonostante la scarsità e frammentarietà dei documenti. Per comprendere meglio il fenomeno è essenziale, prima di tutto, interrogarsi su come la società medievale percepisse la figura della donna.

La posizione sociale femminile nei secoli medievali subì molte trasformazioni, «soffrendo e beneficiando, allo stesso tempo, di contraddizioni di non facile soluzione»¹⁹⁵. La tradizione misogina, infatti, veniva accompagnata da una volontà di elogio della donna, evidenziando falle logiche che mettevano in discussione la validità delle loro stesse affermazioni¹⁹⁶. Se nelle Sacre Scritture, al tempo principali strumenti didattici e spirituali, vi erano esempi di ruoli femminili significativi e venerabili, come quello della Vergine Maria, e addirittura passaggi che parlassero dell'uguaglianza tra uomo e donna¹⁹⁷, il genere femminile era tuttavia discriminato. Infatti, un gran numero di autori maschili concordava nel sottolineare l'imperfezione e l'inferiorità della natura femminile, ritenendo, oltretutto, che le donne fossero nate per essere subordinate agli uomini¹⁹⁸. Essi, di fatto, attraverso un uso strumentale dei testi, specie delle Sacre Scritture, legittimavano una visione patriarcale della società, conferendo un'aura di indiscutibilità divina a concetti intrinsecamente umani e culturalmente determinati¹⁹⁹. Profondamente radicate nella mentalità dell'epoca, inoltre, erano le norme comportamentali di subordinazione femminili, sempre trasmesse attraverso gli insegnamenti di teologi, predicatori, o intellettuali: la donna doveva seguire comportamenti retti quali la castità, il

¹⁹⁵A. Valerio, «Il potere delle donne nell'Alto Medioevo», in *Enciclopedia Treccani*, disponibile online: [https://www.treccani.it/enciclopedia/il-potere-delle-donne-nell-alto-medioevo_\(Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/il-potere-delle-donne-nell-alto-medioevo_(Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco)/) (consultato il 28 agosto 2024).

¹⁹⁶J. Bennett, R. Karras, *Tangled Roots: The Origins of Feminism in Medieval France*, in *The Oxford Handbook of Women and Gender in Medieval Europe*, Oxford, Oxford University Press, 2013, p. 2.

¹⁹⁷ Un episodio biblico sull'uguaglianza dei generi è il seguente: «Tuttavia, nel Signore, né la donna è senza l'uomo né l'uomo senza la donna. Poiché come la donna proviene dall'uomo, così anche l'uomo nasce dalla donna, e tutto proviene da Dio», (*La Bibbia: Nuova versione dai testi antichi*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 2014, Corinzi 11:11-12).

¹⁹⁸A. Valerio, *Il potere delle donne nell'Alto Medioevo*, in *Enciclopedia Treccani*.

¹⁹⁹ *La Bibbia*, 1 Timoteo 2,1.

silenzio o l'evitare di mostrarsi sola in pubblico²⁰⁰. L'elevazione della donna nella lirica dei trovatori potrebbe mascherare tentativi maschili di controllarla, eppure vi erano poesie scritte in una voce femminile che sovvertivano le convenzioni liriche, così come romanzi cortesi che esploravano la confusione e l'instabilità dei ruoli di genere²⁰¹. Tali posizioni sociali potrebbero non essere state così nettamente divise nell'immaginario culturale come alcuni moralisti avrebbero voluto: ritratti satirici mordaci di donne astute che ingannano i loro mariti nei *fabliaux* – brevi racconti originari del XIII secolo in cui gli appetiti di uomini e donne entrano in conflitto comico – potrebbero aver mascherato “l'ansia” per il potere delle donne in casa e la loro crescente presenza nel mondo del lavoro²⁰².

Come però già affermato precedentemente, la condizione della donna nella realtà medievale muta significativamente, considerando fattori quali il contesto storico o geografico di riferimento, la classe sociale e l'ambiente urbano o rurale a cui essa stessa appartiene. Vi era, infatti, un notevole divario tra la privazione dei diritti politici che determinava la vita della maggior parte delle donne e forti esempi di dominio, patrocinio culturale e altre forme di influenza sociale e imprenditoriale femminile all'interno delle famiglie d'*élite*²⁰³. La donna occidentale di classe nobile, anche se di poco, supera la stessa condizione di inferiorità appena citata, in quanto detiene un potere temporale. Tuttavia, nonostante il privilegio della classe d'appartenenza, la reggente o la nobile di riferimento veniva elogiata nella misura in cui il suo potere fosse esercitato per il bene della Chiesa; al contrario l'autorità veniva denigrata, mediante rappresentazioni pesantemente negative:

[...] la biblica regina Jezabel, che introduce nel Regno del Nord il culto pagano (1Re 16.18.19. 21; 2Re 9), ripresa simbolicamente nella figura della falsa profetessa nel libro dell'Apocalisse (2,20), rappresenta per tutto il Medioevo il potere femminile come incongruità mostruosa. L'imperatrice Elena, al contrario, madre del convertito Costantino, diventa modello della sovrana devota che conduce alla fede, figura esemplare di un potere non fine a sé stesso, bensì legittimato per il ruolo materno di guida nella fede, un ruolo che troviamo nelle regine attive nell'opera di evangelizzazione, da Clotilde in Francia a Teodolinda in Italia, a Olga in Russia²⁰⁴

Il potere delle reggenti femminili è strettamente connesso all'autorità esercitata dalle badesse nei monasteri altomedievali. Questi luoghi di culto avevano un grande valore simbolico e un ruolo strategico nel consolidare il potere e il prestigio delle famiglie reali e aristocratiche. Molte principesse diventavano badesse e assumevano responsabilità significative in ambito economico, sociale e

²⁰⁰ R. Bonsignori, *Alfabetizzazione femminile in Italia nel Medioevo. Una testimonianza: Margherita Bandini Datini*, tesi di laurea magistrale, Università degli studi di Firenze, 2020, p. 30.

²⁰¹ E. Jane Burns *Performing Courtliness*, in *The Oxford Handbook of Women and Gender in Medieval Europe*, Oxford University Press 2013, p. 2.

²⁰² *Ivi*, p. 3.

²⁰³ *Ibidem*.

²⁰⁴ Valerio, *Il potere delle donne nell'Alto Medioevo*, in *Enciclopedia Treccani*.

religioso. Un caso notevole è quello della nobile Hilda di Whitby (614 - 680), badessa del monastero da cui prende il nome, che trasformò lo stesso monastero in un importante centro culturale e luogo di incontro tra la Chiesa celtica e quella romana²⁰⁵.

La mentalità bassomedievale non si discosta da quanto appena detto, e anzi, grazie alle parole del notaio e poeta toscano Francesco da Barberino (Barberino, 1264 – Firenze, 1348) notiamo un'importante distinzione. Attraverso i trattati di condotta, genere letterario che verrà esaminato successivamente in questo capitolo, egli descrive la differenza tra la figlia di un reggente e la figlia di un mercante o uomo comune: per la prima era opportuno imparare a leggere e scrivere, per affermare il suo *status* di appartenenza; per la seconda, invece, era necessario dedicarsi ad eseguire al meglio le faccende domestiche e, quindi, tralasciare le nozioni di lettura e scrittura, risultanti alquanto superflue²⁰⁶. I libri di comportamento che tentavano di prescrivere ruoli sociali limitati per le donne, principalmente in casa, e di consigliare le mogli ad essere caste e sottomesse, potrebbero essere stati, per alcuni lettori, risorse utili attraverso cui le donne potevano aumentare il proprio benessere sociale e capitale culturale²⁰⁷.

Nonostante gli svantaggi sociali, che non permettevano alla donna il pieno accesso all'alfabetizzazione in epoca premoderna, si ricorda un'illustre scrittrice, vissuta tra il XIV e il XV secolo, che beneficiò del privilegio di un'istruzione, concessa per volontà del padre: Cristina da Pizzano, (Venezia, 1364 – Poissy, 1431). Conosciuta soprattutto come Christine de Pizan, la scrittrice risulta un valido esempio, non solo per la qualità e l'ampiezza dei suoi scritti, ma anche per il ruolo che ha svolto nel panorama intellettuale del suo tempo. Le sue opere forniscono una preziosa testimonianza sulla prospettiva femminile in merito ad argomenti cruciali come la guerra, la politica e la storia, nonché sullo status e sulla condotta delle donne. L'opera allegorica *Le Livre de la Cité des dames* (*La Città delle Dame*) (1405), affronta, infatti, temi di grande rilevanza femminile, offrendo una critica costruttiva alle convenzioni sociali e alle disuguaglianze di genere. Il saggio, a difesa delle donne, non solo arricchisce il dibattito culturale e politico del Medioevo, ma rappresenta anche una testimonianza duratura del contributo femminile nella storia, invitando il lettore a riflettere sulle limitate opportunità e sulla necessità di una più ampia inclusione educativa delle donne, garantendo, in questo modo, una rappresentanza equilibrata durante discussioni intellettuali e sociali.

²⁰⁵ L. Bitel, *Gender and the Initial Christianization of Northern Europe (to 1000 CE)* in *The Oxford Handbook of Women and Gender in Medieval Europe*, Oxford University Press, 2013, pp. 10-11.

²⁰⁶ R. Bonsignori, *Alfabetizzazione femminile*, 2020, p. 30.

²⁰⁷ Bitel, *Gender and the Initial Christianization of Northern Europe*, 2013, p. 15.

2.2 L'insegnamento femminile medievale

L'alfabetizzazione femminile medievale fu un fenomeno raro, elitario e non pienamente formalizzato, afferma Carla Frova nel suo articolo *Maestre e scolare. Tracce di percorsi scolastici di donne d'Italia nel tardo Medioevo e primo Rinascimento*, ed effettivamente non si può non concordare²⁰⁸. L'educazione claustrale rappresentò per lungo tempo l'unica forma di istruzione strutturata accessibile alle donne, in particolare a quelle altomedievali²⁰⁹. I monasteri e le abbazie offrivano rifugio e formazione, sia intellettuale che spirituale: le monache, infatti, si dedicavano alla vita religiosa, ma riservavano gran parte del loro tempo anche alla cospicua copiatura di manoscritti, alla scrittura di testi teologici e alla preservazione della conoscenza classica²¹⁰. Ad esempio, le suore del primo medioevo fornivano libri ai monasteri appena fondati in Inghilterra durante il VII secolo e in Germania durante l'VIII, mentre nel corso del X secolo, la drammaturga e canonichessa Roswita di Gandersheim (Ducato di Sassonia – 968 Bad Gandersheim), compose due opere storiche, tra cui una dedicata al suo monastero²¹¹.

I conventi femminili erano gestiti dalle badesse, monache, spesso di nobili origini, che prendevano decisioni amministrative e spirituali. Si ricordano, inoltre, i già precedentemente citati monasteri doppi, circa cinquanta nel territorio inglese, in cui vi era una convivenza di uomini e donne, sotto la guida di una badessa.

Nonostante si parli di una sorta di reclusione, la vita monacale può essere interpretata anche come una forma di libertà, soprattutto dal punto di vista culturale. Infatti, sebbene l'educazione claustrale non fornisse la possibilità di proseguire con studi avanzati, come quelli impartiti nelle neonate università, la vita monacale rappresentava un'alternativa al matrimonio, permettendo alla donna di formarsi anche nella scrittura, grazie alla guida di un'insegnante, o *magistra*, che le seguiva metodicamente.²¹² Se però per il genere maschile l'alfabetizzazione avrà una funzione centrale nell'affermazione professionale e lavorativa, per le donne resterà sempre e solo «uno strumento di abbellimento dell'anima»²¹³. Un'educazione conventuale, con una suora come maestra delle novizie o direttrice del coro, includeva l'insegnamento del francese e del latino, sebbene non

²⁰⁸ C. Frova, *Maestre e scolare. tracce di percorsi scolastici di donne d'Italia nel tardo Medioevo e primo Rinascimento*. «Mélanges de l'École française de Rome», 131, 2019, 1, pp. 285-295, disponibile online: <https://journals.openedition.org/mefrm/6178> (ultimo accesso: 27/08/2024).

²⁰⁹ R. Bonsignori, *Alfabetizzazione femminile*, 2020, p. 28.

²¹⁰ Valerio, *Il potere delle donne nell'Alto Medioevo*, 2014.

²¹¹ F. J. Griffiths, *Female Authorship and Scribal Activity*, in *Women and Gender in Medieval Europe: An Encyclopedia*, a cura di M. C. Schaus, New York, Routledge, 2006, p. 242.

²¹² D. Marino, *Un'analisi della condizione culturale femminile nel Medioevo: il caso Margherita Bloc e il suo Gerli 60*, tesi di laurea magistrale, Università Ca' Foscari Venezia, 2020 p. 12.

²¹³ L. Miglio, *Governare l'alfabeto. Donne, scrittura e libri nel Medioevo*, Roma, Viella, 2008, p. 27.

approfonditamente, subendo poi un declino intorno ai secoli XIV e XV, quando i conventi iniziarono a mostrare una marcata adesione alla lingua vernacolare²¹⁴. L'istruzione monastica tendeva a concentrarsi principalmente sull'istruzione religiosa, vale a dire le Sacre Scritture e i Salmi. Tuttavia, in alcuni monasteri, le donne venivano istruite anche nelle arti liberali come la stessa Rosvita: nei suoi scritti emerge una considerevole familiarità con autori classici e medievali, tra cui Terenzio, Ovidio e Virgilio, Boezio, Isidoro di Siviglia, e molti altri,²¹⁵ e inoltre si pensa che studiò e insegnò aritmetica, poiché un'ampia sezione di analisi numerica è presente nella sua opera *Sapientia*.²¹⁶ A testimoniare e arricchire ulteriormente la pratica della scrittura monacale nel Medioevo, emerge in modo preminente la figura di Ildegarda di Bingen (Bermersheim vor der Höhe, 1098 – Bingen am Rhein, 1179). Monaca tedesca del XII secolo, Ildegarda è particolarmente nota per le sue visioni mistiche, che furono trascritte e successivamente pubblicate, costituendo un corpus di opere di straordinario valore spirituale e letterario.

Tra le sue opere, spicca l'ultimo manoscritto, il *Liber Divinorum Operum* (Libro delle opere divine) risalente al XIII secolo, che rappresenta un apice sia nella sua produzione intellettuale che nell'arte del manoscritto miniato. Una delle tre trascrizioni più antiche, la seguente, si apre con un'immagine suggestiva che ritrae Ildegarda nel momento in cui riceve una visione divina, in presenza del suo segretario, Volmar, e della sua confidente, Richardis (Lucca, Biblioteca Statale, MS 1942, c. 1v)²¹⁷ (fig. 3). La scena è profondamente simbolica: Ildegarda, con due tavolette aperte sulla scrivania annota ciò che le è stato rivelato, come mediatrice tra il divino e l'umano, e come custode della sapienza spirituale²¹⁸. Il testo del *Liber Divinorum Operum* è ulteriormente arricchito da raffinate personificazioni femminili della Carità e della Sapienza, che incarnano virtù centrali del pensiero cristiano, oltre a rappresentazioni ispirate al libro dell'Apocalisse, che visualizzano concetti complessi e mistici che fungono da strumenti visivi per la comprensione e la meditazione dei contenuti teologici profondi esposti da Ildegarda²¹⁹.

Le donne maritate erano principalmente responsabili delle mansioni familiari e domestiche, e soggiogate al volere degli uomini della famiglia. Queste si occupavano di educare e indirizzare i figli, lasciando decidere però al marito quale fosse il loro destino lavorativo e matrimoniale. A partire dal

²¹⁴ J. A. H. Moran Cruz, *Social Mobility and Gender*, in S. H. Rigby, *A Companion to Britain in the Later Middle Ages*, 1^a ed., Wiley-Blackwell, 2009, p. 464.

²¹⁵ F. J. Griffiths, *Scholarship within the Women's Community*, in M. C. Schaus, *Women and Gender in Medieval Europe, an Encyclopedia*, Routledge, 2006, p. 243.

²¹⁶ *Ibidem*.

²¹⁷ *Illuminating Women in the Medieval World*, (Los Angeles, Getty Museum, 20 giugno – 17 settembre 2017) a cura di Sciacca C., J. Paul Getty Museum Publications, 2017, p. 100.

²¹⁸ *Ibidem*.

²¹⁹ *Ibidem*.

Basso Medioevo, se appartenenti alle classi medio-alte della società, le donne sposate si rivelavano indispensabili nella sfera pubblica: in assenza dei loro mariti dovevano essere in grado di sostituirli, e adempiere mansioni amministrative con grande competenza²²⁰. Per le fanciulle di umili origini, invece, l'educazione formale era spesso vista come un potenziale stimolo al peccato; di conseguenza, venivano loro impartiti solamente insegnamenti di natura domestica legati a compiti, quali cucire e cucinare²²¹.

Nel tardo Medioevo i monasteri non erano più centri educativi vivaci, poiché le università si spostarono rapidamente in prima linea nell'istruzione medievale e l'alfabetizzazione, in questo momento, inizia a diffondersi in modo cospicuo. Tuttavia, ogni caso è unico, rendendo difficile elaborare precisazioni numeriche su questo particolare dato²²².

Le donne, nonostante le limitazioni e le barriere imposte dalla società medievale, furono tra le prime a riconoscere l'importanza dell'istruzione e a contribuire attivamente alla sua formalizzazione in Inghilterra. Attraverso la loro iniziativa e il loro mecenatismo, posero le basi per alcune delle istituzioni educative più durature e influenti del paese.

Uno degli esempi più significativi è quello di Dervorguilla di Galloway (1290 – ?), vedova di John Balliol (1248 – Piccardia, 1314), re di Scozia. Dopo la morte del marito nel 1269, la regina dedicò le sue risorse a stabilire una fondazione educativa che divenne permanente nel 1282: il Balliol College. Questo collegio, nato come una casa per studenti poveri, è oggi uno dei più antichi e prestigiosi college di Oxford²²³.

Un secolo dopo, un'altra figura femminile di rilievo, Lady Berkeley, si distinse per il suo contributo economico a sostegno dell'alfabetizzazione. Come è già stato indicato nel capitolo precedente, nel 1384, fondò una scuola di grammatica a Wotton-under-Edge, sostenendo un docente e due scolari poveri. Le donne aristocratiche dell'epoca non si limitarono a singoli progetti, ma spesso divennero mecenati di intere istituzioni educative. Un esempio emblematico è quello di Elizabeth de Burgh (Down, 1289 – Cullen, 1327), nota come Lady Clare. Nel 1336, ella intervenne per salvare Clare Hall a Cambridge, un college in difficoltà, con una donazione annua di venti sterline²²⁴. Ma il suo contributo non si fermò al sostegno finanziario; Elizabeth conferì statuti di governo al college, promuovendo un'organizzazione stabile e duratura. Inoltre, si impegnò a favorire l'educazione dei giovani locali, inviandoli a studiare nelle università di Oxford e Cambridge. Questo spirito di

²²⁰ J. Griffiths, *Scholarship within the Women's Community*, 2006, p. 243.

²²¹ D. Marino, *Un'analisi della condizione culturale femminile nel Medioevo*, 2020 p.7.

²²² *Ivi*, p. 10.

²²³ J. A. H. Moran Cruz, *Social Mobility and Gender*, 2009, p. 464.

²²⁴ *Ibidem*.

mecenatismo non solo contribuì alla sopravvivenza di Clare Hall, ma stabilì un precedente per altre donne influenti dell'epoca²²⁵.

Il ruolo delle donne come fondatrici e mecenati dell'educazione continuò a crescere nel corso del tardo medioevo, portando a una trasformazione significativa del panorama educativo inglese: le regine Margherita d'Angiò (Pont-à-Mousson, 1430 – 1482) ed Elisabetta Woodville (Grafton Regis, 1437 – Bermondsey, 1492) furono tutte parte di una tradizione di donne che utilizzarono il loro potere e le loro risorse per promuovere l'istruzione. Tra queste, spicca Margaret Beaufort, madre di Enrico VII e figura chiave nella storia dell'educazione inglese: il suo patrocinio trasformò l'Università di Cambridge, con benefici diretti al Christ's College, al Jesus College e al St. John's College; fu anche determinante nell'istituzione di cattedre di teologia a Oxford e Cambridge, oltre a fondare una scuola di grammatica al college della cappella di Wimborne²²⁶. Il suo impegno nell'educazione fu tanto profondo che molti la considerano la fondatrice di un nuovo modello di patrocinio accademico, che ha lasciato un'impronta duratura nelle istituzioni educative inglesi.

2.3. Genitorialità e insegnamento: la prospettiva femminile

In una società completamente patriarcale sarebbe ragionevole presumere che, nell'intimità domestica, il principale agente di tale educazione fosse il padre. Tuttavia, questo significherebbe ignorare la grande quantità di prove che dimostrano il ruolo svolto dalle madri, dove esse si assumevano la responsabilità di istruire i propri figli, nonostante i vincoli biblici che sottolineavano costantemente la loro inferiorità nei confronti del marito²²⁷. La legislazione ecclesiastica in Inghilterra, a partire dal Concilio Lateranense IV del 1215, come già evidenziato nel capitolo precedente, mirò a promuovere l'educazione religiosa dei laici, in particolare dei bambini, enfatizzando il ruolo dei sacerdoti e incoraggiando i genitori a supervisionare tale insegnamento in ambito domestico. Tuttavia, nel XV secolo, la Chiesa inglese, preoccupata dall'eresia lollarda, impose restrizioni sull'educazione religiosa domestica, temendo che l'accesso diretto alle Scritture in lingua vernacolare potesse minare l'autorità clericale e favorire interpretazioni eretiche, riflettendo così le tensioni tra l'entusiasmo religioso dei laici e le paure del clero riguardo all'insegnamento eterodosso. Nonostante questo clima alquanto contrastante in Inghilterra, in tutto il resto dell'Europa, sia che ascoltassero una lettura in gruppo, sia che leggessero privatamente, un numero crescente di donne stava ottenendo accesso alla parola scritta. Si riteneva, come quanto affermato poc'anzi, che le madri

²²⁵ J. A. H. Moran Cruz, *Social Mobility and Gender*, 2009, p. 464.

²²⁶ *Ivi*, p. 465.

²²⁷ K. Charlton *Women, Religion and Education in Early Modern England*, 1ª ed., Londra, Routledge, 1999, p. 6.

impartissero lezioni ai propri figli, specialmente alle figlie, per instillare in loro i rudimenti, specialmente di lettura, al fine di comprendere meglio i fondamenti della religione cristiana²²⁸.

Gli insegnamenti impartiti di madre in figlia iniziavano con la conoscenza dell'alfabeto, per poi progressivamente avanzare con le sillabe, le parole e la lettura. La conoscenza del latino veniva tramandata attraverso la lettura di preghiere e delle Sacre Scritture, tramite abbecedari, salteri e libri d'ore: questo tratto era distintivo per i ranghi più alti della società, in quanto la proprietà libraria era un privilegio di pochi²²⁹. Tuttavia, era raro che le donne apprendessero l'arte della scrittura. Malgrado siano noti i nomi di donne scrittrici medievali, questa abilità era considerata separata e veniva spesso insegnata da maestri specializzati: ecco perché nella maggior parte dei casi, le firme delle donne medievali, ad esempio, sono relativamente rare e spesso denotano una mano poco pratica²³⁰. Ad esempio, Norman Davis ha dimostrato che le donne della famiglia Paston, nel XV secolo, avevano solo capacità di scrittura rudimentali. Solo alla fine del Quattrocento alcune famiglie relativamente ben conosciute in Inghilterra, tra cui la famiglia dell'umanista Thomas More (Tommaso Moro) (Milk Street, 1478 – Tower Hill, 1535), assunsero un tutor per insegnare alle loro figlie la grammatica latina²³¹.

A partire dal tardo Medioevo, vi furono donne operanti nell'insegnamento anche al di fuori dell'ambiente familiare: dirigevano classi di scolari presso la propria abitazione o in locali appositamente destinati²³². Tali insegnanti, spesso appartenenti al ceto mercantile, sfruttavano la loro conoscenza della scrittura per esercitare una vera e propria professione remunerativa. Ad esempio, nel 1401, a Firenze, Francesco Datini consegnò alla figlia Ginevra un fiorino d'oro da dare a monna Mattea per le lezioni di lettura e nel 1423 la maestra veneziana "Lucia" lascia nel suo testamento una somma di denaro per le sue scolare²³³. La documentazione fiorentina del Trecento menziona anche casi di vedove di maestri d'abaco che sostituendoli, continuavano l'attività dei mariti nelle botteghe. Sebbene questi centri educativi non fossero specificamente dedicati all'insegnamento della scrittura, si ipotizza che potessero offrire un primo avviamento alla lettura, fornendo così un percorso alternativo alle scuole dei *magistri puerorum*²³⁴. Ugualmente a Parigi si potevano incontrare presenze

²²⁸ S. Groag Bell, *Mothers as teachers*, in M. C. Schaus, *Women and Gender in Medieval Europe, an Encyclopedia*, Routledge, 2006, p. 590.

²²⁹ J. A. H. Moran Cruz, *Social Mobility and Gender*, 2009, p. 465.

²³⁰ J. A. H. *Education, Lay*, 2006, pp. 240-241.

²³¹ J. A. H. *Social Mobility and Gender*, 2009, p. 465.

²³² C. Frova, *Maestre e scolare*, p. 287.

²³³ *Ibidem*.

²³⁴ *Ibidem*.

femminili nel campo educativo: nel 1380, operavano all'incirca ventidue maestre autorizzate, insegnando nozioni di base in numerose scuole elementari, spesso informali²³⁵.

Per quanto riguarda le modalità didattiche impiegate, si incontra una prima testimonianza scritta altomedievale, in una lettera di San Girolamo del 403 d.C. Nella missiva, egli stesso fornisce dettagliate istruzioni su come impartire le lezioni ad un'allieva, elencando le modalità e i comportamenti che l'insegnante doveva adottare²³⁶. Secondo San Girolamo, l'educatrice doveva «fare del gioco una strada per l'apprendimento» e, utilizzando un set di lettere, intagliate nel legno o nell'avorio, indirizzare l'allieva a leggere e comporre il proprio nome, permettendole di memorizzare visivamente e foneticamente l'ordine alfabetico corretto. Quando voleva impiegare l'uso della penna, San Girolamo consigliava di mettere la propria mano sopra quella della studentessa, guidandola nella corretta esecuzione della scrittura, oppure di incidere le lettere sulla tavoletta, affinché la giovane potesse seguirne i contorni. La maestra doveva, inoltre, offrire premi per la corretta esecuzione ortografica e non doveva rimproverare per la lentezza nell'apprendimento. Sottolinea, oltre a ciò, l'importanza di una classe numerosa: entrando in una sana competizione con gli altri compagni, l'alunna poteva essere stimolata a migliorare²³⁷. I principi di Girolamo furono, probabilmente, ripetuti per tutto il periodo medievale²³⁸. A supporto di quanto appena esposto vi è un esempio proviene dal codex *Krumauer Bilder* (Wien, Österreichische Nationalbibliothek, Cod. 370, f. 131r, ca. 1355). In tale illustrazione sono presenti: «*figurae calamo exaratae, quibus illustrantur historiae Veteris et Novi Testamenti nec non vitae nonnullorum sanctorum*» (Figure disegnate con la penna, con le quali sono illustrate le storie del Vecchio e del Nuovo Testamento, nonché le vite di alcuni santi). Una di queste, vede raffigurata un'insegnante seduta accanto alla sua allieva. Con il gesto della mano, la docente, pone l'attenzione sulla tavoletta con incise le lettere dell'alfabeto, che la studentessa tiene tra le ginocchia (fig. 4). L'iscrizione in sovrimpressione afferma: *Hic puella post quinque annos instruiturm alphabetum et post hec psalterium* (Questa ragazza imparerà l'alfabeto dopo cinque anni e poi il salterio), come si può evincere nell'immagine esattamente a fianco, dove la studentessa, sta leggendo il salterio, sempre con l'aiuto dell'insegnante. Tale disegno a inchiostro conferisce legittimità alla pratica di alfabetizzazione e in più ne sottolinea l'importanza e la continuità del processo nel tempo.

²³⁵ J. A. H. Moran Cruz, *Education, Lay*, 2006, pp. 240-241.

²³⁶ S. Groag Bell, *Mothers as teachers*, 2006, p. 589-590.

²³⁷ F. A Wright, *A girl's education in Select letters of St. Jerome*, London, Heinemann, 1933 pp. 345-347.

²³⁸ S. Groag Bell, *Mothers as teachers*, 2006, p. 87.

2.4 Didattica femminile e mecenatismo

Fino ad almeno la metà del XV secolo, tutti i volumi erano manoscritti: potevano presentarsi sotto forma di rotoli, fogli o pagine rilegate, e venivano custoditi in conventi e monasteri, ma anche in spazi privati di laici²³⁹. Tali preziosi documenti, scritti in latino e letti specialmente dalla classe religiosa, venivano spesso “incatenati ai banchi” per essere consultati solamente nelle biblioteche²⁴⁰.

Possedere libri privati in questo periodo storico era estremamente costoso e raro, prerogativa dei ceti più facoltosi della società. Fonti come inventari, testamenti, dediche e iscrizioni di libri, mostrano che tra il IX e il XV secolo, solamente un centinaio di donne possedevano un libro ciascuna²⁴¹. Tuttavia, stilare un elenco di tutte le donne proprietarie di libri nel periodo medievale è alquanto complicato, poiché molti beni privati femminili venivano nascosti nei conti, testamenti e inventari dei loro padri, mariti o fratelli. Perciò, il numero effettivo di donne proprietarie di libri, e certamente di lettrici, poteva essere molto più grande di quanto mostrato dalla cifra qui indicata. Inoltre, in una vasta area dell'Europa centrale, da Magdeburgo fino alla Russia, le leggi del *Sachsenspiegel*²⁴², prevedevano che ereditassero i libri religiosi²⁴³.

Un altro fenomeno interessante, che incrementerebbe il numero di proprietarie di libri, fu quello legato agli spostamenti matrimoniali: tali unioni spesso orchestrate per consolidare alleanze politiche ed economiche tra famiglie nobili di diverse regioni, non solo comportavano il trasferimento fisico delle spose, ma anche dei loro beni, tra cui manoscritti di cui detenevano proprietà²⁴⁴. Già dall'XI secolo si osservarono esempi di suddetto fenomeno: Giuditta di Fiandra (Bruges, 1033 – 1094), sposando prima Tostig Godwinson, conte di Northumbria (1026 circa – Stamford Bridge, 1066), e poi Guelfo IV d'Este, Conte di Baviera (1035/1040 – Pafò, 1101), portò con sé vangeli inglesi illustrati nello stile di Winchester, simbolo della sua identità culturale e religiosa²⁴⁵. Questo modello si ripeté nei secoli successivi, come dimostrano le vicende di Anna di Boemia, che portò con sé vangeli cechi e tedeschi al suo matrimonio con Riccardo II (Bordeaux, 1367 – West Yorkshire, 1400) nel XIV secolo, e Valentina Visconti (Pavia 1371 – Castello di Blois, 1408), che trasferì in Francia diversi libri italiani al momento della sua unione con Luigi d'Orleans (Parigi, 1372 – Parigi, 1407)²⁴⁶. La lettura

²³⁹ S. Groag, Bell, *Book ownership*, 2006, p. 86.

²⁴⁰ *Ibidem*.

²⁴¹ *Ibidem*.

²⁴² La più antica e la più importante raccolta medievale di leggi, compilata in tedesco dal cavaliere sassone Eike von Repkow o Repgow, probabilmente tra il 1220 e il 1235. (E. Mezzomonti, «Sachsenspiegel» *Enciclopedia Treccani*, disponibile online: [https://www.treccani.it/enciclopedia/sachsenspiegel_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/sachsenspiegel_(Enciclopedia-Italiana)/) (ultimo accesso: 30/08/2024).

²⁴³ S. Groag Bell, *Book ownership*, 2006, p. 87.

²⁴⁴ *Ibidem*.

²⁴⁵ *Ibidem*.

²⁴⁶ *Ibidem*.

devozionale di tali manoscritti in loro possesso, cioè il salterio e il libro d'ore, non solo facilitava la preghiera e la meditazione private, ma offriva alle giovani spose un mezzo per recepire le parole divine e apprendere i comportamenti considerati virtuosi. Tali volumi non risultavano meri strumenti didattici, ma veicoli attraverso i quali le donne potevano mantenere un legame con la propria cultura d'origine e affermare la loro identità in contesti spesso estranei²⁴⁷.

Interessante porre l'accento su un altro punto, ossia, il mecenatismo di tali manoscritti: molte donne nobili divennero attive mecenati della produzione libraria, commissionando opere sia per sé stesse che per le proprie figlie. Un esempio illustrativo è dato dal *Primer of Claude of France* (Fitzwilliam Museum, MS 159, c. 1505), che fu creato per Claudia di Francia (1499 – 1524), intorno al 1505 da sua madre, la regina Anna di Britannia (1477 – 1514), fornendo linee guida per l'istruzione religiosa e morale, o addirittura precedente, il *Neville of Hornby Hours* (Londra, British Library, MS Egerton, 2781), un libro d'ore del 1335-1340 commissionato da Isabel de Byron²⁴⁸.

Il *Weltchronik* (J. Paul Getty Museum, Ms. 33 88.MP70.) un manoscritto realizzato poco dopo il XV secolo e attribuito a Rudolf von Ems, rappresenta un ulteriore esempio del ruolo delle donne nel mecenatismo librario. Di artista anonimo e attribuito a Rudolf von Ems (1200 – 1254) Con quasi 400 miniature, questo compendio di scene bibliche offre un ricco panorama iconografico²⁴⁹, ma è particolarmente significativo per la miniatura in cui viene raffigurata una donna accanto ad uno scriba, (f. 3r.) (fig. 5) appartenente alla copia illustrata del vediamo una nobildonna in splendide vesti decorate e foderate di pelliccia, che si rivolge direttamente allo scriba, Bernhart, il cui nome che viene indicato nel rotolo di pergamena che si sta dispiegando davanti agli occhi della donna, probabilmente la committente originale del libro. Lo scriba, che viene raffigurato con una veste purpurea e seduto di fronte un leggio, con la mano sul suo copricapo, sembra stia tentando di carpire le richieste della donna in merito al contenuto desiderato nel manoscritto, in quanto, di fronte a sé si dispiega un libro aperto, ancora vuoto. Questa scena potrebbe riflettere il coinvolgimento diretto delle donne nell'ideazione e nella realizzazione dei libri miniati, suggerendo che la committenza femminile non era solo una pratica diffusa, ma anche un modo per le donne di affermare la propria autorità e partecipazione nella cultura letteraria e artistica del loro tempo. Circa ottant'anni dopo, il manoscritto entrò a far parte della collezione del duca Alberto IV il Saggio e di Cunegonda d'Austria, i quali aggiunsero non solo i propri ritratti inginocchiati e in adorazione della Vergine Maria nella pagina di

²⁴⁷ M. Mate, *Education and Religion* in M. C. Schaus, *Women and Gender in Medieval Europe, an Encyclopedia*, Routledge, 2006, p. 251.

²⁴⁸ Le date di nascita e di morte della figura storica in questione non sono state incluse nella presente tesi poiché non emergono da fonti storicamente attendibili. In mancanza di una documentazione verificabile e autorevole, si è ritenuto opportuno omettere tali informazioni.

²⁴⁹ *J. Paul Getty Museum Journal*, vol. 17, Los Angeles, Getty Publications, 1990, p. 97.

sinistra, ma anche i loro stemmi della Baviera-Palatinato (a sinistra) e degli Asburgo (a destra). Le prime proprietarie di questo libro, quindi, aggiunsero elementi della propria identità per integrarsi nel manoscritto²⁵⁰.

Nel tardo Medioevo inizia a delinearsi un altro genere, quello dei trattati e dei componimenti di condotta, i quali applicavano i precetti comportamentali in modo ancora più rigido alle donne, costruendo nozioni di comportamento femminile corretto e naturale che si estendevano ai minimi dettagli della vita quotidiana. Non solo il gesto e il movimento dovevano essere contenuti come segno di superiore valore sociale e morale, ma dovevano essere ulteriormente limitati – insieme alla parola – come segno di femminilità²⁵¹. Alcuni esempi significativi della sopraindicata tipologia sono: *Regimento e costumi di donna*, risalente al 1320 circa e il *Menagier de Paris*, del 1393.

Regimento e costumi di donna, scritto dal notaio e letterato fiorentino Francesco da Barberino intorno alla metà del XIV secolo, «rappresenta un anello importante nella tradizione allegorico-didattica del tardo Medioevo [...]»²⁵². In lingua volgare, alternato da alcuni versi in prosa, riflette la vita quotidiana della borghesia fiorentina a cavallo tra il Duecento e il Trecento, con i suoi usi e costumi, incoraggiando l'ipotetica lettrice ad emulare gli atteggiamenti delle dame aristocratiche²⁵³. Nel suo testo da Barberino illustra due specifiche vie: l'educazione cortese e quella matrimoniale.²⁵⁴ Al centro dell'educazione cortese vi era la dottrina delle buone maniere, tratto distintivo per tutte coloro che volessero brillare in società. Tuttavia, esse, oltre al galateo, imparavano a leggere, a raccontare novelle, andare a caccia o a giocare a scacchi e così via.²⁵⁵

Il secondo modello educativo, quello matrimoniale, prevedeva esclusivamente obblighi verso la casa, doveri religiosi e altre responsabilità domestiche. Il *Regimento* dimostra che solamente le ragazze appartenenti alle classi sociali più elevate avevano accesso all'istruzione. Il poeta riteneva che le giovani dovessero apprendere la giusta condotta attraverso l'educazione impartita da un'insegnante, preferibilmente una donna, anch'essa di alto rango. In compagnia della dama, osservandola e servendola, avrebbero appreso tutto ciò che poteva essere loro utile in futuro. Inoltre, alla corte vi erano maggiori opportunità di incontrare uomini influenti e di contrarre un buon matrimonio, il desiderio più grande di ogni famiglia. Da Barberino suggerisce, inoltre, di lasciarsi guidare dalla

²⁵⁰ *Illuminating Women*, 2017, p. 85.

²⁵¹ L. Jacobus, *Piety and propriety in the Arena Chapel in Renaissance Studies*, vol. 12, no. 2, Oxford University Press, 1998, p. 183.

²⁵² E. Pasquini, «Francesco da Barberino», in *Enciclopedia Treccani*, disponibile online:

[https://www.treccani.it/enciclopedia/francesco-da-barberino_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/francesco-da-barberino_(Dizionario-Biografico)/) (ultimo accesso: 19/07/2024).

²⁵³ *Ibidem*.

²⁵⁴ E. Power, *L'educazione delle donne*, in *Né Eva né Maria. Condizione femminile e immagine della donna nel Medioevo*, a cura di M. Pereira, Zanichelli, Bologna, 1981, p. 72.

²⁵⁵ *Ivi*, pp. 102-103.

propria madre o, in alternativa, da un tutore scelto dal padre. In effetti, accadeva spesso che le ragazze, con il consenso del padre, ricevessero un'educazione sia dalla madre, sia dal tutore incaricato di educare i fratelli maschi. In questo modo, le fanciulle imparavano sia le competenze domestiche necessarie sia le materie insegnate dal tutore, ottenendo un bagaglio di studi quanto più completo²⁵⁶. Il *Menagier de Paris*, considerato il più famoso trattato medievale sull'educazione delle donne, è un manuale di economia domestica, scritto nel 1393 da un anonimo borghese – probabilmente un ufficiale reale – per la giovane moglie di quindici anni²⁵⁷. Sul modello di un trattato giuridico, è composto da tre parti: la prima, contenente nove articoli, si riferisce alla condotta e ai doveri della moglie cristiana; la seconda, con i suoi cinque articoli, presenta le responsabilità di una padrona di casa; la terza, composta di un solo articolo, è dedicata a illustrare i divertimenti, tra cui la caccia del falco²⁵⁸.

Il testo stesso, ricco di molteplici riferimenti, ci fa credere che l'autore sia stato ben istruito, poiché le citazioni e le allusioni in esso contenute danno prova della conoscenza di numerose opere religiose e laiche, come il manuale di educazione di Livio e Macrobio (1279), la Legenda aurea, la Bibbia e altri testi vernacolari in lingua francese²⁵⁹.

L'autore, illustrando, a suo parere, la corretta sistemazione dello spazio domestico, propone una visione di vita coniugale dignitosa e onesta. Egli, rivolgendosi alla giovane moglie, le illustra la corretta organizzazione dello spazio domestico, proponendole costante ordine e pulizia. Successivamente, la indirizza nel giusto comportamento verso il marito, dicendole di amarlo sopra tutte le altre creature, ed essergli profondamente legata. Aggiunge che, per la donna, il marito rappresenta la principale dimora, la prima preoccupazione, l'amore e compagnia essenziali. L'affetto e la cura per i propri figli, che il *Mesnagier* menziona nel contesto, dei doveri della moglie - cedono anche davanti alla forza dell'amore che i coniugi devono avere l'uno verso l'altro.

È solamente nell'intimità che il marito accetta che la moglie legga o scriva, soprattutto lettere che egli stesso le invia. D'altra parte, ciò che colpisce nel testo è la fermezza con cui il marito manifesta la sua volontà di dominare e di sottomettere completamente la moglie²⁶⁰.

Nonostante l'esaltazione della felicità coniugale ammorbidisca sensibilmente la retorica moralistica abituale, l'amore coniugale è basato su un'obbedienza assoluta e una totale devozione della donna nei confronti del coniuge. Questo desiderio è espresso tramite numerose metafore animali nelle quali il

²⁵⁶ A. Głusiuk, *L'educazione delle ragazze nel XIV secolo secondo Francesco da Barberino*. *Saeculum Christianum*, 23, 2017, p. 96.

²⁵⁷ A. Loba, *Le projet du bonheur conjugal dans «Le Mesnagier de Paris»*, vol. XXIX, *Studia Romanica Posnaniensia*, Adam Mickiewicz University Press, Poznań, 2003, p. 31.

²⁵⁸ *Ivi*, p. 32.

²⁵⁹ *Ibidem*.

²⁶⁰ *Ivi*, p. 33.

marito è paragonato ad una nutrice e la moglie a un animale domestico - un cane fedele al suo padrone - o a una bestia selvaggia i cui istinti sono domati grazie all'addestramento. L'immagine ideale o idealizzata della donna-moglie, quindi, nasconde un'angoscia, un sospetto riguardante la natura perversa della donna, la sua perfidia, insubordinazione e indocilità²⁶¹. Questa paura del femminile, rafforzata da una lunga tradizione teologica, si esprime nel gran numero di divieti e avvertimenti: la donna non può assomigliare a un uomo e l'autore non esita a rimproverare certi atteggiamenti, come l'ubriachezza, la follia, l'ignoranza o banalmente, l'atto di darsi arie in pubblico²⁶². In sintesi, *Le Mesnagier de Paris* era un manuale che mirava a formare donne obbedienti, efficienti e devote, in grado di gestire una casa e supportare il marito, riflettendo le norme e le aspettative della società medievale.

Un ulteriore riferimento letterario di grande rilevanza, che raggiunse un vasto pubblico laico e che si rivolgeva in particolare a un'audience femminile, è rappresentato dalle *Meditationes Vitae Christi* (Meditazioni sulla Vita di Cristo). Quest'opera, nata in Toscana alla fine del XIII secolo, si distingue per la sua profonda sensibilità verso la dimensione familiare della vita di Cristo, offrendo frequentemente una prospettiva femminile²⁶³. Originariamente concepita per l'istruzione religiosa di una clarissa povera, sotto la guida spirituale del suo confessore, l'opera si affermò rapidamente come un compagno di lettura intimo per molte donne²⁶⁴.

Le *Meditationes* potevano essere lette in solitudine o sotto la guida di un sacerdote personale o della propria madre, ma erano anche adatte alla lettura ad alta voce in un contesto domestico. In tale scenario, le donne, all'interno dei confini delle loro case, potevano esercitare un ruolo attivo nel predicare e nell'educare le proprie figlie, rendendo il testo uno strumento prezioso per la trasmissione del sapere spirituale e per l'approfondimento della devozione personale.

L'opera non si limita a fornire una narrazione degli eventi della vita di Cristo, ma si pone l'obiettivo di insegnare al lettore il corretto comportamento da adottare. La combinazione di testo e immagine nelle *Meditationes* guida il lettore a concentrarsi su un'illustrazione o a formare un'immagine mentale, invitandolo a immedesimarsi nelle protagoniste femminili e a trarre ispirazione dall'esempio della Vergine Maria. Un esempio emblematico è l'episodio del racconto della fuga in Egitto, in cui l'autore si sofferma a riflettere su come la Vergine trascorresse il suo tempo durante il soggiorno in terra straniera. L'autore descrive una Maria impegnata in attività domestiche, come cucire, filare, prendersi cura del Bambino e gestire la casa, dimostrando un'attenzione particolare alla descrizione delle virtù

²⁶¹ A. Loba, *Le projet du bonheur*, p. 34.

²⁶² *Ibidem*.

²⁶³ L. Jacobus *Piety and propriety*, 1998, p. 186.

²⁶⁴ *Ibidem*.

femminili applicate alla quotidianità²⁶⁵. (fig. 6) (Bibliothèque Nationale de France, Paris, MS Ital. 115 f. 43r) Tale enfasi sul comportamento femminile, sia implicita che esplicita, stabilisce un significativo parallelo tra le *Meditationes* e i generi didattici secolari della letteratura comportamentale, ampiamente diffusi in Europa nello stesso periodo. I testi didattici dell'epoca, redatti e diffusi tra il XIII e il XIV secolo in vari paesi europei, evidenziano un consenso internazionale su questioni di decoro sociale, offrendo un contesto interpretativo essenziale per comprendere l'arte religiosa trecentesca e la letteratura devozionale che si rivolgeva a un pubblico laico, e in particolare femminile.

2.5 La risposta di una donna per le donne: Cristina da Pizzano

Nonostante le opportunità educative fossero scarse e la scrittura delle donne scoraggiata dalla controparte maschile, esempi vivaci della creazione letteraria femminile sono comunque giunti in una varietà di generi, dalla poesia lirica, ai trattati didattici e alle visioni mistiche²⁶⁶. Il pensiero “femminista” emerse gradualmente negli elaborati di un numero consistente di donne e uomini notevoli in Inghilterra, in Francia e in Italia dal tardo Medioevo in poi. Con la diffusione dell'alfabetizzazione femminile dai conventi alle corti reali e ai domini nobiliari e poi alle famiglie borghesi, dal X al XV secolo, scrittrici in tutta Europa dimostrarono le loro capacità intellettuali, articolando valori morali e sociali da una prospettiva femminile, promuovendo la causa delle donne²⁶⁷. Tra le scrittrici europee, la cui espressione della soggettività femminile o della propria solidarietà ha attirato l'attenzione degli esperti, vi sono, ad esempio, la canonichessa Rosvita, definita la prima storica donna della Germania; la talentuosa latinista e badessa Eloisa (circa 1101–1164), che scrisse lettere commoventi e persuasive al suo amato, il filosofo Pietro Abelardo, nella Francia del XII secolo; la mistica Ildegarda di Bingen; Santa Caterina da Siena (Siena, 1347 – Roma, 1380); Giuliana di Norwich (Norwich, 1342 circa – Norwich, 1416 circa), Margery Kempe (King's Lynn, 1373 circa – 1438) in Inghilterra – e molte altre²⁶⁸. La ricerca contemporanea continua ad esaminare ed espandere gli archivi delle donne colte, i cui scritti hanno posto le basi per l'educazione universale delle donne e la loro successiva emancipazione. Anche molti scrittori maschili hanno difeso la causa delle donne, ovviamente, dibattendo la questione femminile con evidente enfasi retorica²⁶⁹. I

²⁶⁵ L. Jacobus *Piety and propriety*, 1998, p. 186.

²⁶⁶ R. Krueger, *Tangled Roots: The Origins of Feminism in Medieval France in Towards Feminism: Cristina da Pizzano, Female Advocacy, and Women's Textual Communities in the Late Middle Ages and Beyond* in J. Bennett and R. Karras, *The Oxford Handbook of Women and Gender in Medieval Europe*, 2013, pp. 1-2.

²⁶⁷ R. Krueger, *Tangled Roots: The Origins of Feminism*, 2013, p. 2.

²⁶⁸ *Ibidem*.

²⁶⁹ *Ibidem*.

contributi documentari femminili, sebbene più rari, sono, tuttavia, più significativi, poiché sono condizionati dall'esperienza vissuta in prima persona²⁷⁰.

Per capacità morali e intellettuali, nonché una notevole attività letteraria, l'attenzione viene, ora, rivolta all'autrice tardo medievale – la prima donna di lettere professionista in Francia – considerata da molti come la “prima femminista” della tradizione occidentale: Cristina da Piazzano, (o Christine de Pizan). Scrittrice prolifica e stimata, Cristina da Pizzano nacque a Venezia nel 1364. Poiché suo padre, Tommaso da Pizzano, venne reclutato dal re francese Carlo V come astrologo di corte, Cristina si trasferì con lui e la famiglia a Parigi nel 1368²⁷¹. Intellettuale autodidatta, in prossimità alla casata reale, Cristina occupava una posizione marginale e allo stesso tempo privilegiata da cui osservare gli usi e i costumi sociali e politici del tardo Medioevo. Intorno al 1379 divenne la moglie di Etienne de Castel, notaio e segretario reale, con cui concepì due figli, nel 1385²⁷². Quando morirono suo padre, e poco dopo suo marito, di peste nel 1389-1390, si ritrovò improvvisamente vedova con una famiglia a cui provvedere. Tali circostanze la spinsero a comporre e far circolare poesie verso la fine del Trecento, sia come mezzo per esprimere il suo dolore per la perdita del marito, sia per acquisire il patrocinio reale o ducale, al fine di sostenere i suoi familiari²⁷³.

Nel ricco *corpus* iconografico legato a Cristina da Pizzano, la scrittrice è frequentemente rappresentata in atteggiamenti intellettuali, raffigurata mentre scrive o legge nel suo *sacellum*, uno spazio destinato allo studio e alla contemplazione, dove prendevano forma i suoi capolavori letterari²⁷⁴. Tra le varie rappresentazioni, una delle più celebri è indubbiamente quella contenuta nel *Queen's Manuscript* (1411-1412), oggi custodito presso la British Library (British Library, MS. Harley 4431, f. 4r) (fig. 7) In questa miniatura, Cristina è ritratta nell'atto di scrivere, seduta alla sua scrivania, vestita con una tunica azzurra e coperta da un copricapo bianco. In queste precise fattezze, verrà riproposta in un'altra illustrazione significativa delle *Cent Ballades* proviene dal Manoscritto del Duca di Berry del 1405, attualmente conservato presso la Bibliothèque Nationale de France a Parigi (Bibliothèque Nationale de Paris, MS. fr. 835, f. 1r) (fig. 8) Il contesto della scena è arricchito da una stanza dai toni rosati, probabilmente influenzati dal panno rosso che ricopre la scrivania su cui Cristina lavora, e da un recipiente scuro posto su una delle finestre, che potrebbe suggerire ulteriori

²⁷⁰ R. Krueger, *Tangled Roots: The Origins of Feminism*, 2013, p. 4.

²⁷¹ M. R. Desmond, *Christine de Pizan*, in in M. C. Schaus, *Women and Gender in Medieval Europe, an Encyclopedia*, Routledge, 2006, p. 133.

²⁷² *Ibidem*.

²⁷³ *Ibidem*.

²⁷⁴ S. Groag Bell, *Christine de Pizan in her study*, *Cahiers de recherches médiévales et humanistes*, Varia, 2008, disponibile online: <http://journals.openedition.org/crmh/3212> (ultimo accesso: 29/08/24).

dettagli sullo spazio interno e le sue funzionalità. È importante notare che queste illustrazioni furono realizzate molto tempo dopo la composizione originale delle poesie, scritte alla fine del XIV secolo²⁷⁵.

I primi componimenti di Cristina da Pizzano furono poemi lirici, che segnarono l'inizio della sua prolifica carriera letteraria, caratterizzata da un forte impegno intellettuale e sociale, evidente anche nelle raffigurazioni iconografiche che accompagnano i suoi manoscritti. piuttosto convenzionali, incentrati su temi ben conosciuti, uno fra tutti, il tema della perdita dell'amato, condizionato dalla sua personale prospettiva di vedova. In altri suoi primi scritti, Cristina mostra una propensione a smascherare il discorso antifemminista in modo retoricamente coinvolgente e astuto. Ad esempio, nel suo trattato *Epistre au Dieu d'amours (La lettera del dio d'amore)* (1399), l'autrice si rivolge a Cupido esprimendo profonda perplessità riguardo la rappresentazione denigrante delle donne da parte di chierici e autori contemporanei. Chiede inoltre spiegazioni sul perché gli uomini dovrebbero ricorrere a sotterfugi per sedurle, come illustrato nel *Roman de la Rose (Il romanzo della Rosa)* (XIII secolo) di Jean de Meung (Meung-sur-Loire, 1240 – Parigi 1305), se il loro giudizio le considera costantemente inferiori²⁷⁶.

Il *Roman de la Rose*, risalente al 1402, è un poema narrativo in due parti che racconta la ricerca di un amante cortese per la sua signora, ritratta come una rosa in fiore. Se i primi 4.000 versi, composti da Guillaume de Lorris (Lorris, 1200 – 1238), presentano l'amore cortese, la continuazione molto più lunga di Jean de Meung (oltre 17.000 versi) offre una visione più mondana, arricchita da una nuova serie di personificazioni, argomenti filosofici estesi e sporadici insulti antifemministi. Spesso raffigurando una visione piuttosto cinica delle relazioni tra i sessi, la narrazione di Jean de Meung si conclude con la conquista della Rosa da parte dell'amante, un atto che potrebbe essere equivalente alla violenza carnale²⁷⁷.

La da Pizzano affermò sia nella *Lettera del dio d'amore*, sia in epistole successive, che l'uso del linguaggio di Jean de Meung era rozzo e diffamatorio, e nonostante alcuni momenti ammirevoli, l'opera, nel complesso, era un'offesa alla decenza morale, non utile al bene comune²⁷⁸.

La lettera di Cristina provocò svariate risposte da chierici di spicco, sia favorevoli che contrari al *Roman de la Rose*. Nonostante fosse insolito per una donna confrontarsi con intellettuali maschi, Cristina raccolse queste lettere e le inviò alla regina Isabeau de Bavière (Monaco di Baviera – Parigi

²⁷⁵ S. Groag Bell, *Christine de Pizan in her study, Cahiers de recherches médiévales et humanistes*, Varia, 2008, disponibile online: <http://journals.openedition.org/crmh/3212> (ultimo accesso: 29/08/24).

²⁷⁶ R. Krueger, *Cristina da Pizzano and the Debate About Women*, in *Towards Feminism: Cristina da Pizzano, Female Advocacy, and Women's Textual Communities in the Late Middle Ages and Beyond*, in J. Bennett and R. Karras, *The Oxford Handbook of Women and Gender in Medieval Europe*, 2013, p. 4.

²⁷⁷ *Ivi*, p. 5.

²⁷⁸ *Ibidem*.

1435) nel 1402. Con questa iniziativa, promosse il primo grande dibattito letterario sulla condizione femminile, noto come *querelle des femmes*²⁷⁹.

Il ruolo di Cristina da Pizzano nel “dibattito della Rosa” consolidò la sua reputazione come portavoce della rettitudine morale e della responsabilità “femminista”. Seguirono opere importanti prodotte per la famiglia reale e i Duchi di Borgogna, come *Le Chemin de longue estude (Il Sentiero del lungo studio)* (1403), *Le Livre de la Mutation de fortune (Il libro della trasformazione della fortuna)* (1403), dedicato al re e preparato per i duchi di Berry, Borgogna e Orleans, nonché il *Le Livre des Fais et bonnes meurs du sage roy Charles V (Il libro della buona morale del saggio re Carlo V)* (1404), una biografia di Re Carlo V²⁸⁰. Le opere prodotte tra il 1403 e il 1405 riflettono la sua lotta autocosciente per definire la propria identità di genere e per affrontare i problemi derivanti dal suo ruolo di insegnante, specialmente per i figli, impegnata a impartire saggezza morale a studenti spesso “resistenti”. Interessante la miniatura di Cristina che impartisce una lezione al figlio (British Library, Ms. Harley 4431, f° 261.) (fig. 9) In questa miniatura, Christine appare come una figura autorevole e didattica, seduta con un’aria di grande compostezza, mentre il figlio, in piedi di fronte a lei, ascolta la lezione con le braccia conserte. La miniatura cattura un momento intimo e formativo, dove la dimensione domestica e quella intellettuale si fondono, sottolineando l’importanza dell’istruzione materna nel contesto familiare. Non è l’unica miniatura in cui viene descritta come insegnante: anche la miniatura contenuta nei *Proverbes Moreaux, sempre proveniente dal Queen’s Manuscript* (British Library, Ms. Harley 4431, f 259v) (fig. 10) la vede raffigurata mentre sta impartendo una lezione a quattro uomini. Questa sorta di rafforzamento dell’immagine di Cristina come insegnante non si limita alla sfera privata, ma si estende alla dimensione pubblica e intellettuale. In questa scena, la scrittrice emerge come una figura didattica e rispettata, in grado di dialogare e insegnare a un pubblico maschile, sfidando i ruoli di genere tradizionalmente assegnati alle donne. Da tali iconografie, si può intuire che Cristina non solo lottasse per affermare la propria identità in un contesto culturale dominato dagli uomini, ma lo faceva consapevolmente, utilizzando la sua posizione di educatrice per rivendicare uno spazio di autorità intellettuale.

Nel *Libro della trasformazione della fortuna* (1403), Cristina descrive come la sua educazione da ragazza le abbia impedito di entrare nella *haute ecole* degli uomini, permettendole di raccogliere “solo poche briciole” dal grande tesoro di conoscenza di suo padre. Tuttavia, racconta anche come la Fortuna le abbia dato vigore successivamente la morte del marito, rendendola più resiliente²⁸¹. Tali

²⁷⁹ R. Krueger, *Christine de Pizan*, p. 6.

²⁸⁰ *Ibidem*.

²⁸¹ *Ibidem*.

passaggi autobiografici, forniscono frammenti di un complesso autoritratto che incarna le contraddizioni della sua identità di genere.

Nel suo racconto allegorico *Le Livre de la Cité des dames* (*Città delle Dame*) (1405), la sua opera più celebre, Cristina racconta le vite di donne esemplari, tratte dall'antichità, dalla Bibbia e dalla contemporaneità, ispirandosi al *De mulieribus claris* (*Le donne famose*) (1361 – 1362) di Giovanni Boccaccio (Certaldo, 1313 – Certaldo, 1375)²⁸². *La Città delle Dame*, strutturata in tre parti ed è scritta sotto forma di dialogo, presenta le conversazioni tra l'autrice e le personificazioni di tre virtù femminili: Ragione, Giustizia e Rettitudine. Queste figure allegoriche appaiono nella stanza di Christine in un momento di crisi personale e la guidano nella realizzazione di un ambizioso progetto. Attraverso il colloquio, Christine de Pizan invita i lettori a riflettere criticamente sui contributi delle donne, sia del presente che del passato, sottolineando il loro valore e la loro importanza nella società.

Il prologo, si apre con una riflessione di Cristina, la quale, dopo aver letto le scioccanti *Lamentationes Matheoluli o Lamenta* (1371 – 1380), composte dallo storico Jean Le Fèvre de Resson (1320 – 1390) una diatriba antimatrimoniale, afferma: «Ahimé, mio Dio, perché non mi hai fatta nascere maschio, affinché le mie virtù fossero tutte al tuo servizio, così da non sbagliarmi in nulla ed essere perfetta in tutto, come gli uomini dicono di essere?»²⁸³. È a questo punto che Ragione, Rettitudine e Giustizia appaiono come «dame incoronate»²⁸⁴ davanti a Cristina, esortandola a difendere le donne contro bugie e calunnie. Così l'autrice, inizialmente danneggiata dalla pervasiva misoginia culturale tanto da negare la sua identità di donna, viene incitata ad “alzare la voce” a nome della classe sociale femminile. Le Tre Virtù incoronate che entrarono nella sua cella attraverso un «fascio di luce»²⁸⁵, sono le stesse raffigurate nel manoscritto del *Le Livre de la Cité des dames* conservato a Ginevra (Bibliothèque de Genève Ms. Fr. 180, f 5v) (fig. 11).

Cristina da Pizzano nel suo romanzo allegorico racconta di reggenti, guerriere e studiose per avanzare una potente argomentazione: in molti aspetti – intellettuali, artistici e morali – la donna è eguale, se non superiore, all'uomo. Smontando secoli di calunnie misogine, confutando idee propagate da grandi filosofi e padri della Chiesa, nonché dicerie, Cristina costruisce una vera e propria Città, appositamente studiata per ospitare figure femminili di spicco: essa è costruita con “pietre” di saggezza, virtù e buon carattere e “fortificazioni” sicure mirate alla protezione dalle ingiustizie e dalle calunnie²⁸⁶.

²⁸² R. Krueger, *Christine de Pizan*, p. 7.

²⁸³ C. de Pizan, *La città delle Dame*, a cura di P. Caraffi, ed. Earl Jeffrey Richards, Carocci Editore, Roma, 2003, p. 45.

²⁸⁴ *Ivi*, p. 47.

²⁸⁵ *Ibidem*.

²⁸⁶ *Ivi*, p. 55-57.

Le biografie di donne degne di nota le servono, inoltre, per presentare e descrivere temi legati alla quotidianità femminile, quali la famiglia, il matrimonio, e l'istruzione. In merito a quest'ultimo punto, il più interessante per questa ricerca, Cristina riporta un episodio della sua infanzia: sebbene suo padre la incoraggiasse negli studi, sua madre tentava di persuaderla nello scegliere, invece, il più *femminile* lavoro di cucito²⁸⁷. Tuttavia, la propensione di Cristina per l'apprendimento non poteva essere soppiantata, poiché lei stessa afferma: «ciò che la Natura dona, nessuno lo può togliere»²⁸⁸. La scrittrice, utilizzando, quindi, l'opposizione tradizionale tra il lavoro tessile, spesso connotato come mansione prettamente "femminile", e l'apprendimento, prevalentemente "maschile", dimostra che categorie apparentemente "naturali" di differenza tra i generi, sono in realtà norme culturali, che possono essere superate dalle inclinazioni intellettuali innate di una donna²⁸⁹. Tale puntualizzazione viene ampiamente discussa anche in un'altra celebre pubblicazione: *Le Livre des trois vertus à l'enseignement des dames (Il Tesoro della Città delle Dame)* (1405). Tale documento, scritto per Margherita di Borgogna (1393-1441), è conservato in ventuno manoscritti, molti redatti solo dopo la morte di Cristina²⁹⁰. *Nel Tesoro della città delle dame* l'autrice consiglia alle donne di alto rango di istruirsi, per successivamente monitorare l'educazione dei propri figli: attraverso un programma di letture prettamente conservativo, in cui sono presenti libri di devozione, contemplazione e buona condotta, Cristina non incoraggia le donne a intraprendere carriere intellettuali da autodidatta, come lei stessa fece, ma piuttosto promuove un'educazione che si allinei con le norme sociali e religiose dell'epoca. Come autrice che partecipava alla produzione delle sue opere e ne sovrintendeva la circolazione, Cristina era consapevole che i suoi manoscritti avrebbero raggiunto pubblici ben oltre il destinatario originale: nel 1405, Cristina non ebbe la possibilità di prevedere l'avvento della stampa, eppure le sue parole nell'Epilogo del *Tesoro*, riguardo alla vasta circolazione del suo libro sembrano quasi profetiche riguardo ai grandi cambiamenti nell'alfabetizzazione femminile che sarebbero presto avvenuti. Infatti, le sue opere figurano tra i primi libri a stampa; *La Città delle Dame*, ad esempio, venne tradotta in inglese da Brian Ansley e stampata a Londra nel 1521²⁹¹.

Nel 1418, il conflitto civile tra le fazioni dei Borgognoni e gli Armagnacchi costrinse Cristina a ritirarsi da Parigi in un'abbazia fuori città, forse a Poissy, dove risiedeva sua figlia, una volta presi i voti. Allontanata dalla corte e dallo *scriptorium*, la sua attività letteraria cessò quasi del tutto,

²⁸⁷ C. de Pizan, *La città delle Dame*, p. 19.

²⁸⁸ *Ivi*, p. 317.

²⁸⁹ R. Krueger, *Female Literacy, Women's Education, and Cristina's Legacy*, in *Cristina da Pizzano, Female Advocacy, and Women's Textual Communities in the Late Middle Ages and Beyond* in J. Bennett and R. Karras, *The Oxford Handbook of Women and Gender in Medieval Europe*, 2013, p. 11.

²⁹⁰ R. Krueger, *Female Literacy, Women's Education, and Cristina's Legacy*, 2013, p. 12.

²⁹¹ *Ivi*, p. 13

sebbene compose un'ultima poesia nel 1429 per celebrare il trionfo di Giovanna d'Arco nel sollevare l'assedio di Orleans e nell'incoronare Carlo VII a Reims²⁹².

Poiché non si hanno più notizie della scrittrice dopo la composizione di questa poesia, si pensa generalmente che sia deceduta prima di assistere al processo e alla morte di Giovanna d'Arco nel 1431.

Molti dei suoi testi furono tradotti nel tardo medioevo e all'inizio del periodo moderno (in inglese, fiammingo e portoghese) e i suoi scritti sopravvivono in numerosi manoscritti e primi libri stampati.

La scrittura di Cristina da Pizzano rappresenta un punto di svolta cruciale nella storia della letteratura e del pensiero femminile. In un'epoca in cui le voci delle donne erano spesso "censurate", Cristina riuscì non solo a farsi sentire, ma a diventare un'autorità rispettata nel dibattito culturale e intellettuale del suo tempo. La sua opera non si limita a una difesa della dignità delle donne, ma offre anche una visione lungimirante dell'educazione femminile come strumento di emancipazione e progresso sociale. La sua eredità è particolarmente rilevante nel contesto della crescente alfabetizzazione femminile nel Medioevo, che ha visto un progressivo ampliamento delle opportunità educative per le donne, sebbene spesso limitate agli ambienti monastici e nobiliari. Cristina da Pizzano non solo testimonia questa trasformazione, ma ne diventa una delle principali promotrici, utilizzando la sua posizione privilegiata per difendere il diritto delle donne all'istruzione e per confutare i pregiudizi misogini del suo tempo.

²⁹² M. R. Desmond, *Cristina da Pizzano* in in M. C. Schaus, *Women and Gender in Medieval Europe, an Encyclopedia*, Routledge, 2006, p. 134

3. Sant'Anna insegna a leggere a “Maria bambina”

3.1 L'iconografia di sant'Anna nell'immaginario medievale e moderno

Sant'Anna, figura centrale nella tradizione cristiana, è descritta come figlia di Matan, sacerdote di Betlemme e discendente della tribù di Levi, nonché della famiglia di Aronne, e soprattutto venerata come madre della Vergine Maria²⁹³. Sebbene la sua biografia non sia trattata direttamente nei testi canonici delle Sacre Scritture, la sua figura emerge con forza nei Vangeli apocrifi, tra cui il Protovangelo di Giacomo (*Protovangelium*), risalente alla seconda metà del II secolo, e lo *Pseudo-Matteo*, la cui composizione è attribuibile probabilmente all'VIII o all'XI secolo. Tali fonti, pur non essendo parte del *corpus* dei quattro Vangeli canonici, arricchiscono e completano il quadro della vita di Maria, offrendo preziosi dettagli sulla sua famiglia, sul periodo antecedente la gravidanza e sugli anni dell'infanzia di Cristo²⁹⁴.

Entro il VII secolo, il culto di sant'Anna apparve già diffuso e consolidato, come attestano varie testimonianze artistiche presenti ancora oggi: nella chiesa di Santa Maria Antiqua, situata nel cuore del Foro Romano, si trovano due raffigurazioni bizantine che la ritraggono in primo piano, con Maria bambina tra le braccia, riconoscendola, quindi, nel suo primario ruolo di madre²⁹⁵. La venerazione di sant'Anna si estese ben oltre i confini dell'Italia, come dimostrano le numerose menzioni di reliquie riportate dai crociati e pellegrini tra il XII e il XIII secolo, che evidenziano un culto particolarmente fervido in Terra Santa. Di questo periodo sopravvivono due chiese crociate dedicate a sant'Anna: una eretta a Gerusalemme intorno al 1130 e l'altra costruita a Zippori (Sepphoris), una città situata sulla via principale tra Nazareth e il porto di Acri²⁹⁶. Durante il Medioevo, la storia di sant'Anna continuò a circolare attraverso numerose fonti che narravano la vita di Cristo e della sua santa parentela. La canonicessa benedettina del X secolo, Hroswitha di Gandersheim (Ducato di Sassonia – 968, Bad Gandersheim, Germania), fu tra le prime a trattare della figura di sant'Anna nell'esteso poema *Historia nativitatis laudabilisque conversationis intactae Dei genitricis* (II metà del X secolo). Nei secoli successivi, testi come lo *Speculum historiale* di Vincenzo di Beauvais (Boran-sur-Oise, Francia – 1264, Beauvais, Francia), scritto nel XIII secolo, e la *Legenda Aurea* di Jacopo da Varazze (Varazze – 1298, Repubblica di Genova), composta nel XIV secolo, contribuirono a diffondere la conoscenza

²⁹³ J. Croiset, *Esercizj di pietà sopra tutte le domeniche e feste mobili dell'anno*, trad. S. Cantarini, Venezia, Stamperia Baglioni, 1745, p. 513.

²⁹⁴ L. S. Miles, “Early Annunciation Iconography”, in *The Origins and Development of the Virgin Mary's Book at the Annunciation*, in *Speculum*, vol. 89, n. 3, Chicago, University of Chicago Press, luglio 2014, p. 632.

²⁹⁵ Le opere in questione saranno oggetto di un'analisi dettagliata nelle sezioni successive del presente capitolo.

²⁹⁶ V. Nixon, *Mary's Mother: Saint Anne in Late Medieval Europe*, University Park, Pennsylvania State University Press, 2004, p. 13.

e la venerazione di sant'Anna in tutta l'Europa occidentale²⁹⁷. Quest'ultima opera, in particolare, ispirò diverse testimonianze artistiche di grande importanza, tra cui quelle di Giotto (1267 Vicchio – 1337 Firenze), che offrì un'interpretazione visiva della vita di sant'Anna e dell'infanzia della Vergine Maria. Il ciclo di affreschi raffigura le *Storie della Vita della Vergine*, realizzato nella Cappella degli Scrovegni a Padova tra il 1303 e il 1305, cattura la vicenda di sant'Anna e san Gioacchino. La sacra coppia fu inizialmente turbata dall'incapacità di concepire un figlio, una condizione che li portò ad un sentimento di disperazione e isolamento. Tuttavia, la loro fede e perseveranza sono infine ricompensate: un messaggero celeste, inviato da Dio, appare per annunciare loro la lieta notizia della futura nascita di Maria, la madre di Cristo (figg. 12 – 16). In seguito a tale rivelazione, Anna, colma di gratitudine per il dono ricevuto, si impegna solennemente a dedicare la vita della figlia al servizio di Dio. Tale promessa, che testimonia la devozione e la riconoscenza della donna, si concretizza in un episodio narrato nella tradizione apocrifia: durante l'infanzia Maria verrà condotta al Tempio, dove inizierà il suo cammino di consacrazione, adempiendo così al voto pronunciato dalla madre²⁹⁸. Gli episodi della *Vita della Vergine* sono caratteristici di un'intensità emotiva senza precedenti: offrivano a Giotto, oltretutto, una maggiore libertà creativa, in quanto la rappresentazione visiva risultava poco consolidata e quindi aperta a interpretazioni e adattamenti, anche secondo esigenze di committenza²⁹⁹.

Come già precedentemente sottolineato, Giotto trovò la sua principale fonte d'ispirazione nella *Legenda Aurea*; tuttavia, il suo processo creativo non si limitò esclusivamente a questa celebre raccolta agiografica: rivolse infatti la sua attenzione anche alle *Meditationes Vitae Christi* (Meditazioni sulla vita di Cristo), un testo di grande rilevanza spirituale e teologica, a cui si è fatto ampio riferimento nel capitolo precedente³⁰⁰. È interessante evidenziare come il ciclo di affreschi giottesco trovi significative connessioni con altri due volumi menzionati in precedenza in questa ricerca: *Documenti d'Amore* (1309 – 1313) e *Reggimento e Costumi di Donna* di Francesco da Barberino. Quest'ultimo risiedette a Padova tra il 1304 e il 1308, un periodo che coincide con la realizzazione frescante. La contemporanea presenza di entrambi a Padova suggerisce un possibile scambio intellettuale e artistico, manifestato in due momenti specifici. Il primo è rintracciabile nei *Documenti d'Amore*, dove compare un riferimento alla personificazione dell'*Invidia*, inserita nella sezione del ciclo parietale, dedicata ai vizi e alle virtù³⁰¹. Ciò possiede un particolare valore, poiché è riconosciuto dagli storici dell'arte come la menzione più antica relativa al ciclo di affreschi

²⁹⁷ V. Nixon, *Mary's Mother*, p.13.

²⁹⁸ *Ibidem*.

²⁹⁹ L. Jacobus, *Piety and propriety*, p. 179.

³⁰⁰ *Ibidem*.

³⁰¹ *Ivi*, p. 181.

giotteschi³⁰². Il secondo aspetto risiede nell'interpretazione del ciclo pittorico qui menzionato, che trascende la semplice narrazione degli episodi della vita di Maria e di Cristo, per assumere una funzione didattico-comportamentale, particolarmente rivolta alle donne. Ciò suggerisce che l'opera non sia solo un racconto visuale, ma anche un mezzo educativo. Tale prospettiva si intreccia con le narrazioni del *Protovangelo di Giacomo*, in cui si racconta che, al compimento dei dodici anni, dopo aver trascorso la giovinezza nel Tempio, la Vergine Maria fu affidata dal Sommo Sacerdote a sette compagne vergini della sua stessa condizione sociale. Questo dettaglio non solo arricchisce la comprensione del ciclo pittorico, ma suggerisce anche una riflessione sulle norme sociali e spirituali dell'epoca, evidenziando l'importanza della compagnia femminile e del ruolo educativo delle figure sacre all'interno della comunità³⁰³. Tale dettaglio appena descritto è realizzato nel *Corteo Nuziale* (fig. 17): le giovani che accompagnano Maria assumono un atteggiamento che rispecchierebbe gli *standard* della letteratura di condotta, come lo sguardo dritto davanti a sé e le mani modestamente poste una sopra l'altra, vicine al corpo. Inoltre, in quasi tutte le scene pittoriche in cui sono raffigurate sant'Anna e Maria, quest'ultime vengono sempre affiancate ad altre donne: nella *Visitazione*, ad esempio, la Vergine è accompagnata da altre due figure, probabilmente due compagne di viaggio (fig. 18), mentre santa Elisabetta è seguita dalla servitù, nonostante stia attraversando la soglia della sua casa. Anche nella *Fuga in Egitto* (fig. 19), la Vergine, pur essendo con il marito, porta con sé una compagnia femminile e non si discosta mai dalle norme sociali imposte, secondo le quali la nobildonna a cavallo doveva tenere lo sguardo dritto davanti a sé, stare seduta di lato e mantenere le mani ferme³⁰⁴.

La selezione e l'interpretazione delle scene nel ciclo della *Vita della Vergine* esemplificano una varietà di situazioni sociali rilevanti per gli assidui frequentatori di una cappella domestica: le donne della famiglia Scrovegni, assistendo alle celebrazioni liturgiche, erano circondate da esempi appropriati di comportamento³⁰⁵. A tal proposito, è possibile che anche l'immagine di sant'Anna come moglie amorevole, fedele e devota, esemplificata nell'*Incontro alla Porta Aurea* (fig. 16) fosse intesa a illustrare un'altra virtù desiderabile in una donna sposata e di rango, cioè la carità, che era utile non solo alla sua propria salvezza, ma anche quella del marito³⁰⁶.

Il ragionamento qui esposto esemplifica un aspetto fondamentale della produzione artistica medievale: se le fonti iconografiche attestano una vicinanza tangibile tra le azioni dei santi e le pratiche quotidiane dei fedeli, risulta evidente che l'arte non fosse solo una rappresentazione visiva

³⁰² L. Jacobus, *Piety and propriety*, p. 179.

³⁰³ *Ivi*, p. 184.

³⁰⁴ *Ivi*, p. 186.

³⁰⁵ *Ivi*, p. 187.

³⁰⁶ *Ivi*, p. 188.

della santità, ma svolgesse anche un ruolo cruciale come strumento educativo e morale. Attraverso le raffigurazioni agiografiche e le scene bibliche, l'arte sacra agiva come un costante richiamo etico, orientando le azioni quotidiane dei fedeli verso ideali di virtù e devozione. In questo senso, l'opera si configura come un mezzo di trasmissione culturale e spirituale, capace di influenzare profondamente la mentalità e il comportamento di chi la osserva, assumendo la funzione di "specchi" morali, in cui il fedele poteva riflettere le proprie azioni e trovare ispirazione per vivere in armonia con i principi cristiani. Ogni opera d'arte narra, quindi, non solo il divino, ma anche l'umano, invitando l'osservatore a riconoscere e interiorizzare una connessione tra la dimensione trascendente e quella terrena.

In tale contesto, risulta particolarmente significativo osservare come, nel tardo medioevo, e in modo particolare in Inghilterra³⁰⁷, si sia sviluppato, parallelamente all'espansione del culto mariano, il tema iconografico di *sant'Anna che insegna a leggere a "Maria bambina"*, o, in forma più generale, *l'Educazione della Vergine*. Tale rappresentazione iconografica, non solo sopravvisse al trascorrere dei secoli, ma conobbe anche un notevole sviluppo e diffusione, nonostante la quasi totale assenza di fonti testuali che ne giustificassero l'origine o ne supportassero l'interpretazione³⁰⁸. La persistenza e la fioritura di tale iconografia riflettono il crescente interesse per il ruolo educativo di sant'Anna e per il tema della formazione spirituale e intellettuale della Vergine Maria, elementi che acquisirono una particolare rilevanza nella spiritualità e nella cultura visiva del periodo.

Nell'iconografia canonica, Sant'Anna è solitamente rappresentata come una donna anziana, che porta con sé un libro, e si può trovare accanto alla figlia Maria o a Gesù Bambino. L'archeologo e storico dell'arte Joseph Braun (1857 – 1947), nel suo studio *Pracht und Attribute der Heiligen in der deutschen Kunst, (Splendore e attributi dei santi nell'arte tedesca)* (1943), si occupò dell'iconografia di sant'Anna, suggerendo ben quattro modalità o posture di rappresentazione, che qui di seguito si andranno man mano a delineare.

Nella prima raffigurazione descritta, la madre della Vergine viene rappresentata da sola, con un libro in mano. Un riscontro visivo di questa tipologia di realizzazione iconografica troverebbe un contatto con l'opera di autore ignoto *sant'Anna con una mela e un libro* (fig. 20). Questa opera, seppur con qualche incertezza, è stata attribuita dal celebre storico dell'arte tedesco Max Jacob Friedländer (1867, Berlino – 1958, Amsterdam) al Maestro della Leggenda della Maddalena, un pittore fiammingo attivo tra la fine del XV secolo e l'inizio del XVI secolo. Si tratta di un olio su tavola, conservato al Palazzo delle Belle Arti di Bruxelles, e probabilmente risalente al XVI secolo³⁰⁹.

³⁰⁷ P. Sheingorn, *The Wise Mother. The Image of St. Anne Teaching the Virgin Mary*, in «Gesta», 32, 1993, 1, p. 70.

³⁰⁸ *Ibidem*.

³⁰⁹ RKD - Nederlands Instituut voor Kunstgeschiedenis. URL:

<https://research.rkd.nl/nl/detail/https%3A%2F%2Fdata.rkd.nl%2Fimages%2F51311> (ultimo accesso: 30 agosto 2024).

Immersa in un rigoglioso paesaggio, la donna raffigurata in primo piano è anziana e indossa una veste scura con un *maphorion* di colore bianco, che le incornicia il viso. Tiene in mano un frutto, probabilmente, appunto, una mela, mentre sfoglia il libro che tiene tra le ginocchia. Il suo sguardo è concentrato, rivolto verso il frutto, che sembra essere la causa della sua distrazione dalla lettura. Se si accoglie l'interpretazione secondo cui tale raffigurazione rappresenterebbe sant'Anna, l'ipotesi avanzata da Joseph Braun, secondo cui il libro presente nelle raffigurazioni della medesima sarebbe l'Antico Testamento, risulta particolarmente convincente³¹⁰: la donna, raffigurata mentre osserva con attenzione la mela che tiene in mano – un elemento iconografico profondamente radicato nella narrazione del peccato originale, come descritto nel libro della Genesi – assume un ruolo centrale all'interno di questa complessa simbologia. Tale attributo acquisisce, nelle sue mani una valenza ambivalente: se da un lato richiama la colpa primigenia, dall'altro diviene simbolo di redenzione e superamento del peccato. In questa chiave interpretativa, il ruolo di sant'Anna si espande, assumendo una funzione di mediatrice tra l'umanità e la divinità di Cristo, stabilendo così una connessione simbolica profonda tra l'Antico e il Nuovo Testamento, tra la promessa di salvezza contenuta nella Scrittura veterotestamentaria³¹¹ e il suo compimento attraverso l'incarnazione di Cristo³¹².

La seconda raffigurazione catalogata da Braun vedrebbe sant'Anna con in braccio Maria in assenza del libro. Tale esempio iconografico si è riscontrato nella chiesa di Santa Maria Antiqua, a Roma³¹³. Situata all'interno del Foro Romano è un monumento di fondamentale importanza per comprendere lo sviluppo dell'arte altomedievale e bizantina a Roma: gli affreschi presenti al suo interno rappresentano una sequenza cronologica di una serie di decorazioni realizzate in vari periodi, dall'epoca imperiale fino al IX secolo³¹⁴. Nella navata destra, all'interno di una nicchia, si può ammirare un significativo affresco che raffigura le tre Madri: al centro, la Vergine col Bambino, affiancata a sinistra da Sant'Anna con Maria bambina e, a destra, da Santa Elisabetta con il figlio Giovanni (fig. 21). La Vergine Maria, rappresentata seduta su un trono, cattura immediatamente l'attenzione dello spettatore grazie al suo sguardo diretto. Indossa una veste azzurra, un colore simbolico che evoca la purezza e la santità celestiale, mentre tiene in braccio Gesù Bambino, delineato in un abbozzo di mandorla, un simbolo di sacralità e protezione divina. Le altre figure all'interno della nicchia affrescata sono caratterizzate anch'esse da una precisa scelta cromatica, che ne sottolinea il significato simbolico: sant'Anna è raffigurata con una veste rossa, tradizionalmente associata alla

³¹⁰ P. Sheingorn, *The Wise Mother*, p. 71.

³¹¹ Si può nuovamente fare riferimento a *Isaia 7:14*.

³¹² P. Sheingorn, *The Wise Mother*, 1993, p. 70.

³¹³ Per ulteriore approfondimento sul tema, M. Andaloro, G. Bordi, G. Morganti (a cura di), *Santa Maria Antiqua tra Roma e Bisanzio*. Catalogo della mostra (Roma, 17 marzo-11 settembre 2016), 22 marzo 2016.

³¹⁴ S. R. Amato, D. Bersani, P. P. Lottici, P. Pogliani, C. Pelosi, *A Multi-Analytical Approach to the Study of the Mural Paintings in the Presbytery of Santa Maria Antiqua at the Forum Romano in Rome*, in «Archaeometry», 59, 2017, 6, p. 1050.

virtù della carità, suggerendo il suo ruolo materno. Santa Elisabetta, invece, probabilmente indossa una veste di colore giallo, ma la sua identificazione viene confermata da un frammento di iscrizione ancora visibile che recita "...ABET", un chiaro riferimento al suo nome.

Proseguendo lungo la navata destra, all'uscita dalla Cappella dei Santi Medici, si incontra un altro affresco che raffigura sant'Anna con Maria bambina (fig. 22). Tale dipinto parietale, databile al VII secolo, presenta un altro elemento iconografico significativo, una scritta visibile accanto alla figura sulla sinistra, che recita "HAGIA" (Hagia), che in greco significa "santa". Tale iscrizione è frequentemente utilizzata nelle raffigurazioni bizantine per indicare la santità della figura rappresentata, e confermerebbe la somiglianza stilistica con la raffigurazione della santa descritta nella nicchia, contribuendo così a una possibile identificazione. L'affresco probabilmente doveva essere oggetto di una particolare venerazione, dato che fu preservato durante la ristrutturazione completa della cappella sotto il pontificato di Giovanni VII agli inizi dell'VIII secolo³¹⁵. La figura di sant'Anna trova notevoli similitudini con l'affresco raffigurante la madre dei Maccabei (fig. 16), suggerendo che entrambe le opere siano state probabilmente realizzate dalla stessa mano, un artista che dimostrava una padronanza tecnica di notevole abilità. Le due donne, simili per postura, abbigliamento e tipologia del volto, sono caratterizzate da un uso sapiente delle ombre profondamente scolpite, che si affiancano a sottili e nitidi riflessi nel mantello³¹⁶. Questo trattamento cromatico richiama l'effetto della seta lucida e leggermente rigida, le cui pieghe dense e ricche conferiscono una straordinaria vivacità e realismo ai tessuti. Tuttavia, nonostante le somiglianze tecniche, esiste una differenza sostanziale: nel caso della madre dei Maccabei, la tecnica pittorica crea un effetto complessivo di trasparenza ed evanescenza, con la figura che appare quasi eterea e sospesa nello spazio. Al contrario, nella rappresentazione di Sant'Anna, lo stesso approccio stilistico genera superfici solide e tangibili, conferendo alla figura una presenza corporea robusta e concreta³¹⁷.

La terza modalità di raffigurazione di sant'Anna, secondo Joseph Braun, la vede rappresentata insieme a Maria, che tiene Gesù Bambino sul grembo o in braccio. Questa specifica iconografia trova una chiara esemplificazione nell'opera scultorea *Vergine con Bambino e sant'Anna*, risalente al 1475 circa e attualmente conservata al Bode-Museum di Berlino (fig. 23). Nella scultura, attribuita a Nikolaus Gerhaert von Leyden (Leida, 1420 – Wiener Neustadt, 1473), l'artista riesce a infondere un senso di intimità e sacralità attraverso la disposizione delle figure e l'uso sapiente della pietra arenaria, che conferisce un equilibrio tra la morbidezza delle forme e la solidità della composizione. Sant'Anna

³¹⁵ E. Kitzinger, *Byzantine Art in the Making: Main Lines of Stylistic Development in Mediterranean Art, 3rd-7th Century*, Cambridge, Harvard University Press, 1977, pp. 116-117.

³¹⁶ *Ibidem*.

³¹⁷ *Ibidem*.

è raffigurata mentre riceve con riverenza il Cristo bambino, presentatole dal grembo di Maria, seduta accanto, sulla sinistra. Tale gesto simbolico non solo evidenzia il ruolo di sant'Anna come Madre della *Theotokos*³¹⁸, ma la coinvolge direttamente nell'opera della Redenzione attraverso Cristo, stabilendo un legame indissolubile tra le tre generazioni rappresentate. Purtroppo, la scultura ha subito gravi danni durante gli eventi bellici della Seconda Guerra Mondiale: le mani di sant'Anna e gli avambracci del bambino sono stati distrutti³¹⁹. L'opera, realizzata con straordinaria raffinatezza, proviene originariamente da Trimbach, nei pressi di Weissenburg in Alsazia, e segna un momento cruciale nella diffusione del tema del *Selbdritt* ("in tre") su larga scala, soprattutto nei Paesi Bassi e nella regione del Basso Reno. Il tema iconografico di *Anna Selbsritt*, che sottolinea il legame familiare e spirituale tra sant'Anna, Maria e Gesù, divenne particolarmente popolare a partire da questa scultura, influenzando molte opere successive. Gertrud Schiller (1905, Beerbach, Lauf an der Pegnitz, Germania – 1994, Germania), approfondì il tema iconografico della *Trinità di Sant'Anna*, sottolineando come, mentre la *Trinità* divina, composta dal Padre, dal Figlio e dallo Spirito Santo, metta in risalto l'immortalità e la divinità di Cristo, la *Trinità di Sant'Anna*, raffigurata per mezzo dell'iconografia di *Anna Selbdritt*, voglia invece simboleggiare la corporeità e l'umanità del Redentore. Tale rappresentazione, infatti, pone l'accento sul legame fisico e genealogico che unisce tale sacra parentela, sottolineandone la dimensione più concreta e terrena.

Quarta e ultima raffigurazione vedrebbe sant'Anna con in braccio sia Gesù Bambino che la figlia Maria. Un esempio è *Vergine con il Bambino e sant'Anna*, di autore ignoto e risalente alla metà del 1400. (fig. 24). Ubicata al Chrysler Museum of Art, in Virginia, tale opera scultorea policroma e intagliata raffigura proprio la "trinità terrena": Gesù Bambino, retto da Anna, sulla sinistra, direttamente rivolto verso l'osservatore poggia la mano su un libro che Maria, raffigurata come una bambina, alla destra, sta accuratamente reggendo con due mani, sempre sorretta dalla madre. Secondo le indicazioni della scheda catalografica del museo Chrysler, tale scultura è stata ampiamente restaurata. Sono stati ritoccati il volto e la veste della Vergine, la veste rossa di sant'Anna e la base dove poggia l'intero gruppo scultoreo³²⁰. Tuttavia, la schiena di Anna risulta scavata, l'indice della bambina è mancante e il foro sulla sommità della sua testa indica che ci fosse primariamente un'aureola. Tale immagine veicolerebbe un messaggio di forte intensità simbolica e spirituale, incarnando, nuovamente, l'idea della "trinità terrena" dove il legame familiare tra sant'Anna, Maria

³¹⁸ "Theotòkos (gr. Θεοτόκος). Titolo, 'Madre di Dio', rivendicato per la Vergine nel Concilio di Efeso (431) contro Nestorio, che asseriva Maria madre solo dell'umanità di Gesù", in *Enciclopedia Treccani*, URL:

<https://www.treccani.it/enciclopedia/theotokos/> (consultato il 28 agosto 2024).

³¹⁹ "Anna Selbdritt", in *Staatliche Museen zu Berlin - Online Collection*, URL:

<https://id.smb.museum/object/868143/anna-selbdritt> (consultato il 28 agosto 2024).

³²⁰ "Virgin and Child with Saint Anne", in *Chrysler Museum of Art*, URL:

<https://chrysler.emuseum.com/objects/28374/virgin-and-child-with-saint-anne> (ultimo accesso: 28 agosto 2024).

e Gesù Bambino diventa l'elemento centrale della composizione. Il gesto di Gesù, che poggia la mano sul libro retto da Maria, simboleggia il ruolo centrale della *Parola* divina nella vita della Sacra Famiglia, nonché il ruolo educativo di Maria, ancora bambina, sotto la guida amorevole e protettiva della madre Anna. La scultura, nonostante i restauri che ne hanno modificato parzialmente l'aspetto originale, continua a trasmettere un messaggio di solidità e continuità della fede, evidenziando l'importanza del ruolo materno nella formazione spirituale e nella perpetuazione del messaggio cristiano.

Quindi, secondo questa ampia panoramica iconografica appena descritta, sant'Anna rappresenterebbe una figura chiave nel messaggio teologico e artistico di mediazione tra l'Antico e il Nuovo Testamento che sia essa in presenza o meno del libro che le viene conferito come principale attributo. Tuttavia, tale interpretazione può variare, come suggerisce Stephan Beissel, che percepisce la raffigurazione di Anna e Maria, in assenza di Gesù Bambino, come una scena più intima e vicina alla vita quotidiana, in contrasto ad una rappresentazione strettamente agiografica³²¹. Tale spostamento iconografico non diminuisce il ruolo culturale di sant'Anna nel tardo Medioevo, anzi, ne arricchisce la complessità. Come osservato da Pamela Sheingorn e Kathleen Ashley nell'introduzione ai saggi raccolti nel volume *Interpreting Cultural Symbols: Saint Anne in Late Medieval Society* (1990), sant'Anna assunse una funzione simbolica per diversi gruppi sociali, incarnando valori che spaziavano dalla protezione delle partorienti al modello di comportamento affettivo nelle comunità religiose femminili³²². Perciò, la sua figura diventò un punto di riferimento non solo religioso, ma anche culturale e educativo, riflettendo l'importanza attribuita alla famiglia e alla vita quotidiana nel contesto sociale dell'epoca.

3.2 Sant'Anna come educatrice: una disamina storico-artistica

Le opere d'arte relative al tema di *Anna Selbdritt* sono relativamente rare in Inghilterra. Tale fenomeno, tuttavia, si trova perfettamente in linea con la specificità della tradizione devozionale e iconografica inglese, che, a quanto pare, ha sviluppato un *focus* particolare su aspetti differenti della vita e della santità di Anna. Mentre la tradizione tedesca tende a sottolineare il ruolo di sant'Anna nel contesto della genealogia di Cristo e del tema della "trinità terrestre", la tradizione inglese appare più interessata a esplorare la dimensione intima e familiare. In Inghilterra, la figura di Sant'Anna è spesso

³²¹ *Virgin and Child with Saint Anne*, in *Chrysler Museum of Art*.

³²² P. Sheingorn, *The Wise Mother*, p. 73.

celebrata in un contesto che esalta la vita domestica e le virtù domestiche, un tema che trova ampio riscontro, ad esempio, nei libri d'Ore appartenuti proprio alle donne³²³.

Il *Codex Aubrey 31* (Bodleian Library, Oxford, XV secolo), un manoscritto rilegato in pelle e costituito di fogli di pergamena, rappresenta un esemplare paradigmatico che corrobora la premessa iniziale. Tale libro d'ore, prodotto verso la fine del XV secolo per il mercato inglese, si distingue per l'elevata qualità artistica delle miniature che lo ornano. Infatti, tali immagini, benché in parte deteriorate, accompagnate a bordure e lettere iniziali, riflettono l'abilità tecnica e l'estro creativo dell'artista, probabilmente un miniatore della scuola del Maestro di Edoardo IV, come attestato dagli studiosi Otto Pächt e Jonathan Alexander nel loro accurato lavoro di catalogazione³²⁴. Il libro d'ore appartenne probabilmente a William Appulby, preside del Durham College dal 1404 al 1409, e potrebbe essere stato realizzato appositamente per lui. Successivamente, il manoscritto sembra essere rimasto al Durham College, per poi passare in possesso di Margaret Pope, la seconda moglie di Sir Thomas Pope (c. 1507 – 1559), fondatore del Trinity College di Oxford³²⁵. Il manoscritto contiene obituari della famiglia Pope e nomi di altrettanti individui, tra cui Robert Dychingley (? – 1567), Matthew Porter (primi del XVII secolo) e Margaret Southwell (metà del XVII secolo). Successivamente il 1660, il manoscritto fu acquisito da John Aubrey (Kington Saint Michael, 1626 – Oxford, 1697), che lo donò all'Ashmolean Museum nel 1688. Sul primo foglio è presente la scritta "1660 Pretium 3s.", indicando il prezzo pagato, ovvero tre scellini. La donazione di Aubrey è annotata anche sulla parte interna della copertina anteriore.

Tra le miniature che adornano il codice, spicca la raffigurazione *St. Anne Trinity* (MS. Aubrey 31, fol. 31r.) (fig. 25) all'interno di un'iniziale miniata: la scena, probabilmente ambientata in una cappella o in una chiesa, raffigura sant'Anna, con una veste bianca, rossa e azzurra, mentre legge un libro, che tiene tra le ginocchia. La figura di Maria, avvolta in un manto blu, come da tradizione, tiene tra le braccia il Bambino, che sembra quasi offrire alla madre immediatamente vicina³²⁶. Pamela Sheingorn legge un disinteresse da parte di sant'Anna nei confronti della figlia, in quanto non distoglie lo sguardo dal tomo che sembra dominare la sua attenzione³²⁷. Tuttavia, il gesto della mano destra di

³²³ Per un ulteriore approfondimento, si consiglia la consultazione di J. Welsh, *The Cult of St. Anne in Medieval and Early Modern Europe. Sanctity in Global Perspective*, Londra, Taylor & Francis, 2016, il quale non solo analizza in maniera approfondita gli aspetti devozionali legati a questa figura, ma offre anche un contributo significativo sull'iconografia artistica di Sant'Anna nel contesto artistico moderno.

³²⁴ Master of Edward IV, *MS Aubrey 31*, in *Bodleian Libraries Medieval Manuscripts*, disponibile online: https://medieval.bodleian.ox.ac.uk/catalog/manuscript_398 (ultimo accesso: 28 agosto 2024).

³²⁵ *Ibidem*.

³²⁶ P. Sheingorn, *The Wise Mother*, p.73.

³²⁷ *Ibidem*.

Anna, sollevata, suggerirebbe invece un potenziale invito a condividere con la Vergine il contenuto di quelle pagine.

Le *Bedford Hours* (British Library Add MS 18850) (1423 ca.), sono anch'esse di rilevante importanza per il caso studio trattato in questa ricerca. Tale manoscritto, insieme al *Breviario del Duca di Bedford* (Biblioteca Nazionale di Parigi lat. 17294) (circa 1424-1435), a Parigi, ha dato un nome – il Maestro di Bedford – a uno dei principali miniatori, altrimenti anonimo, dell'inizio del Quattrocento³²⁸. Il libro d'ore fu ordinato da Giovanni Plantageneto I duca di Bedford (Inghilterra, 1389 – Rouen, 1435), come dono per la sua sposa Anna di Borgogna (Parigi, 1404 – Parigi, 1432), in occasione del loro matrimonio nel 1423. Le *Ore di Bedford* si articolano in sei sezioni distinte con lunghezze variabili, ognuna di esse costruita su una base regolare di fascicoli, composti da otto fogli ciascuno, garantendo una struttura coerente e metodica³²⁹. In cinque delle sei unità principali, ad eccezione della prima, che è dedicata al calendario, l'ultima pagina è arricchita da un pannello che incornicia gli stemmi, i motti e i simboli araldici sia del Duca che della Duchessa di Bedford, segnando in modo solenne la chiusura di ciascuna sezione³³⁰.

In generale, nei manoscritti medievali, gli stemmi araldici venivano solitamente collocati ai margini delle pagine principali, specialmente in quelle contenenti miniature importanti, prassi comune, perché permetteva di associare in modo chiaro il testo o l'immagine al suo patrono, cioè alla persona che aveva commissionato o possedeva il manoscritto. Nel caso delle *Ore di Bedford*, però, tale consuetudine non è seguita in modo rigido: non sempre, infatti, vennero inclusi gli stemmi in modo sistematico³³¹. Oltretutto, non si può determinare con certezza se gli stemmi presenti nelle *Ore di Bedford* siano stati realizzati contemporaneamente alle altre decorazioni del manoscritto o se siano stati aggiunti in un secondo momento, incertezza che rende più difficile comprendere pienamente come e quando il manoscritto sia stato creato³³².

La miniatura che raffigura la Duchessa di Bedford, assieme a sant'Anna che insegna a leggere a “Maria bambina” (London, British Library MS Add. 18850, fol. 257v.) (fig. 26) si presenta come una pagina riccamente decorata con al centro Anna di Borgogna, raffigurata inginocchiata davanti alla sua patrona e omonima, sant'Anna, seduta su un trono elevato, vestita di bianco e azzurro, nuovamente raffigurata intenta a leggere. L'uso cromatico è particolarmente inusuale, in quanto l'azzurro venne tradizionalmente associato alla Vergine Maria: vestire sant'Anna di tale colore potrebbe simboleggiare il passaggio della purezza e della grazia divina dalla madre alla figlia. In

³²⁸ J. Backhouse, *A Reappraisal of the Bedford Hours*, in «The British Library Journal», 7, 1981, 1, p. 47.

³²⁹ *Ibidem*.

³³⁰ *Ivi*, p. 48.

³³¹ *Ibidem*.

³³² *Ivi*, p. 60-61.

questo modo, l'azzurro non è solamente un colore associato alla Vergine, ma anche un simbolo della sacralità della linea materna, che conduce fino a Cristo. La scelta cromatica potrebbe essere stata influenzata dal desiderio di creare un'opera visivamente attraente, capace di catturare lo sguardo dell'osservatore, nonché impreziosire il manoscritto: tale scelta potrebbe riflettere, inoltre, un desiderio specifico del committente, nel ritrarre i colori dello stemma araldico, anziché seguire rigorosamente le convenzioni iconografiche più comuni.

Accanto a sant'Anna, Maria, incoronata e con una veste bianca, interagisce con la madre scrutando il libro che sta leggendo, mentre Gesù Bambino benedice la Duchessa di Bedford, inginocchiata ai piedi della scena. La Vergine Maria, rappresentata come una fanciulla, trasmette un senso di purezza e innocenza, elementi che sono sapientemente enfatizzati dalla delicatezza con cui l'artista ha reso i volti e i gesti; la Vergine, infatti, con tenerezza tiene il braccio destro appoggiato sopra la spalla del figlio.

Anna di Borgogna, Duchessa di Bedford, inginocchiata e con le mani giunte, è raffigurata in abiti sontuosi, riccamente decorati con motivi floreali e geometrici, che denotano il suo alto rango e la sua devozione personale. Indossa, un lussuoso copricapo ed è adornata di gioielli. Tiene davanti a sé, sulla sommità di un piccolo leggio, un libro aperto, simbolo del suo impegno intellettuale e spirituale, che la connette direttamente alla figura di sant'Anna, sottolineando il parallelismo tra le due donne, entrambe dedite alla meditazione e all'apprendimento. Sembra che la duchessa, nel contemplare la scena davanti a sé, stia visualizzando ciò che sta leggendo nel libro che tiene in mano, come se la miniatura fosse una proiezione tangibile e vivida del testo. È come se la scena, riccamente illustrata, si materializzasse davanti ai suoi occhi, assumendo i contorni di una lezione visiva, un'interpretazione spirituale che le consente di immergersi pienamente nella narrazione sacra.

I dettagli dei cagnolini, uno marrone e uno bianco, adagiati sullo strascico della duchessa, danno un tocco di intimità alla rappresentazione che, pur nella sua apparente marginalità, alluderebbe alla virtù della fedeltà, probabilmente aspetto caratteriale della donna.

La figura in piedi sul retro della seduta della Duchessa, (sulla cui struttura, in basso, al centro, è presente un piccolo scudo delle armi della Borgogna), potrebbe essere intesa come San Giuseppe, che con sguardo pensieroso si appoggia al suo bastone, meditando anch'egli la scena sacra che si sta svolgendo³³³. Tale raffigurazione è magistralmente organizzata su due distinti piani spaziali, separati da un drappo riccamente ornato, il quale è sostenuto da quattro angeli. Ciascuno svolge un ruolo specifico, che arricchisce l'atmosfera sacra e solenne dell'opera: due sono raffigurati in atteggiamento di meditazione e preghiera, mentre i restanti sono intenti a suonare strumenti musicali, probabilmente

³³³ J. Backhouse, *A Reappraisal of the Bedford Hours*, p. 59.

un salterio e una viella, i cui suoni, immaginati nel contesto dell'opera, elevano ulteriormente il senso di sacralità. Al di sopra del drappo, la scena è dominata da una struttura architettonica che richiama fortemente le forme dell'abside di una chiesa gotica: tale struttura non risulta solamente un elemento architettonico, ma assume un significato simbolico profondo: la sua funzione è quella di rappresentare la volta celeste, in quanto il soffitto risulta decorato di un intenso azzurro, un colore ricorrente nella miniatura e che, nel contesto medievale, simboleggia il paradiso e la presenza divina, costellato da stelle dorate. All'esterno della struttura architettonica, nella parte superiore della composizione, si possono osservare altri due angeli in preghiera, anch'essi raffigurati in atteggiamento di devozione, contribuendo a creare un senso di continuità e armonia spirituale che pervade l'intera rappresentazione. Le ali degli angeli, in perfetta armonia cromatica, sono decorate con dettagli colorati nelle estremità. Tali dettagli, aggiungono un tocco di vivacità e di movimento alla scena, senza però interrompere l'unità estetica dell'opera.

Attorno alla scena principale, incorniciata da un arco a sesto acuto, è raffigurata la *Santa Parentela* (*Heilige Sippe*), tema iconografico, sviluppatosi soprattutto nei paesi dell'area germanica tra il XV secolo e la prima metà del XVI, in risposta al problema della citazione apocrifia dei *fratellastri* di Gesù. Offre, esaltando il ruolo preminente della Santa, la rappresentazione basata sulla *Legenda Aurea* della sua discendenza, generalmente con la presenza, oltre a Maria e Gesù, delle altre figlie. Nel margine a sinistra della miniatura vi sono i tre coniugi di sant'Anna, Gioacchino (padre della Vergine), Cleofa e Saloma, e al piede della pagina, Maria Cleofae e Maria Salomae, con i loro mariti, Alfeo e Zebedeo³³⁴. I membri della *Santa Parentela*, racchiusi in quelle che sembrano dei cibori, sono realizzati intenti a eseguire attività intellettuali, di insegnamento, preghiera, e trasmissione di conoscenza, inclini, probabilmente, a ciò che avviene nella scena centrale.

Tale pagina miniata contiene un chiaro segno di appartenenza ai Bedford, cioè lo stemma dei Bedford-Borgogna, elemento, che come si è già indicato precedentemente, seppur non in un ordine sistematico, è presente in altre pagine del manoscritto. Sono qui presenti, inoltre, quattro rotoli, colorati in rosso, blu e bianco, su cui sono iscritti i motti della Duchessa, ovvero "*jen suis contente*", che si ripete continuamente nei drappi lussuosamente definiti della scena centrale. Gli spazi vuoti vengono riempiti con i rami di tasso, simbolici, poiché di solito impiegati come segno di lutto e forse adottati da Anna di Borgogna, come riferimento personale, al dolore per la morte del padre a Montereau nel 1371.

In tale rappresentazione, sant'Anna emerge come una figura profondamente immersa nella lettura, immagine che diviene una potente allegoria della contemplazione e dell'apprendimento,

³³⁴ J. Backhouse, *A Reappraisal of the Bedford Hours*, p. 59.

pilastri imprescindibili del cristianesimo medievale. L'atto del leggere, in questo contesto, non si limita a un'interazione con il testo scritto, ma si trasforma in un'esperienza di elevazione spirituale, un mezzo privilegiato attraverso cui l'anima si avvicina al divino. Il libro che Sant'Anna tiene tra le mani, dunque, non è solo un oggetto fisico, ma diviene un simbolo emblematico di sapienza, fede e trasmissione della verità divina: la sua rappresentazione non è semplicemente un invito alla lettura delle Scritture, ma un'esortazione a un processo educativo e di crescita spirituale. Sant'Anna, in questo senso, non è solo una figura materna e protettrice, ma anche un'insegnante che incarna il sapere sacro, che non si esaurisce con il tempo, ma si perpetua come un'eredità spirituale e morale per le generazioni future.

In questo contesto, il tomo che sant'Anna tiene tra le mani può essere visto come un simbolo di tale infinita conoscenza che, trasmesso di generazione in generazione, contribuisce alla formazione spirituale e morale dell'intera comunità. Analogamente, la duchessa di Borgogna, non solo rappresenta una figura di alto profilo intellettuale, ma anche una trasmittitrice di conoscenza all'interno del suo contesto domestico e sociale. Il suo ruolo di madre e guida spirituale si intreccia con quello di custode della cultura letteraria e religiosa incarnando un ideale di elevato *status* intellettuale, simbolo di una cultura letteraria che, nel contesto del tardo Medioevo, era appannaggio di pochi, e ancora meno delle donne. Tali figure diventano così custodi e trasmittitrici di conoscenza, non solo all'interno delle loro famiglie, ma nella società in senso più ampio. Il libro, da semplice oggetto, si trasforma in un emblema della loro influenza spirituale e intellettuale, consolidando la loro posizione come protagoniste della vita culturale e religiosa del loro tempo. Sant'Anna e la duchessa di Borgogna, attraverso il gesto del leggere, si manifestano come archetipi di una sapienza che va oltre il sapere mondano, diventando simboli di una tradizione che vede nel libro il mezzo attraverso cui il sacro si fa accessibile e la verità divina viene trasmessa e perpetuata

Collegato a tale concetto, si deve tenere in considerazione il *Primer of Claude of France* (Fitzwilliam Museum, MS 159, c. 1505), che fu creato per Claudia di Francia (1499 – 1524), intorno al 1505 da sua madre, la regina Anna di Britannia (1477 – 1514), fornendo linee guida per l'istruzione religiosa e morale. Il doppio accoppiamento di madri e figlie, Sant'Anna e la Vergine Maria che istruiscono Anna di Britannia nella prima immagine e la madre e figlia santa che forniscono ispirazione religiosa a Claudia di Francia nella seconda miniatura, rappresenta quello che era, entro il XIV secolo, divenuto un noto paradigma religioso femminile, e anticipa, anzi ispira, la condivisione della conoscenza religiosa di Anna con Claudia attraverso il suo dono del libro stesso³³⁵. Ancora una

³³⁵ C. J. Brown, *Family Female Networking in Early Sixteenth-Century France: The Power of Text and Image*, in *Women and Power at the French Court, 1483-1563*, a cura di S. Broomhall, Amsterdam, Amsterdam University Press, 2018, p. 222.

volta, viene rappresentata la trasmissione della saggezza e dell'edificazione cristiana da e per le donne, una intima rappresentazione delle reti femminili, caratterizzata dai simboli e dalle immagini della madre posti accanto a quelli della figlia e associati al paradigma *madre-figlia* sacro e ancora più duraturo della tradizione cattolica, esemplifica le reti familiari femminili dell'inizio del XVI secolo in molti casi³³⁶.

Questo prezioso libro didattico si distingue per la sua struttura pedagogica e la raffinata esecuzione artistica. L'opera si apre con l'alfabeto, seguito dalle preghiere del *Pater Noster*, dell'*Ave Maria* e del *Credo* degli Apostoli, invocazioni, codificate come obbligatorie per tutti i cristiani a partire dal Concilio Lateranense IV del 1215³³⁷.

I testi successivi del manoscritto comprendono preghiere di ringraziamento da recitare durante i pasti, preghiere standard e devozioni della Messa, tutti elementi imprescindibili dell'educazione religiosa impartita ai figli delle *élite* nobiliari. Il formato testuale del *primer* si caratterizza per la sua disposizione in colonne strette, una scelta che lascia ampio spazio alle ricche illustrazioni che dominano la pagina. Tali fogli vengono infatti impreziositi da un tripudio di piccole scene, accuratamente incorniciate in strutture architettoniche dorate, arricchite da dettagli finemente eseguiti che testimoniano l'elevata maestria dell'artista, identificato come il Maestro di Antoine de Roche, che prende il suo nome da un Messale che dipinse per il Gran Priore di Cluny intorno al 1500 (Parigi, BnF, MS lat. 881)³³⁸. Tali illustrazioni, trentasei in totale, disposte a tre per pagina, non sono semplici decorazioni, ma costituiscono un potente strumento didattico visivo. Esse narrano la storia della Creazione, della Caduta e della Redenzione dell'umanità, temi centrali della dottrina cristiana. Alcune di queste scene sono direttamente tratte dalle narrazioni bibliche, conferendo al libro un'autorità dottrinale. Le miniature del *Primer* non solo catturano l'immaginazione del giovane lettore, ma lo immergono in un viaggio visivo e spirituale, stabilendo un legame tra l'educazione religiosa e l'arte, in un contesto che riflette l'importanza della devozione personale e della pietà dinastica.

Nella prima pagina del manoscritto (Fitzwilliam Museum, MS 159, f. 2v) (fig. 27), si dispiega una miniatura a piena pagina di straordinaria ricchezza iconografica, in cui sant'Anna, in una posa maestosa e solenne, sembra presentare la Vergine Maria e Anna di Britannia a San Claudio, vescovo di Besançon (607, Bracon, Francia – 6 giugno 696). Sant'Anna, ritratta in posizione eretta dietro le due fanciulle, indossa una veste rossa vivida sovrastante un abito scuro. L'espressione di sant'Anna

³³⁶ C. J. Brown, *Family Female Networking*, p. 233.

³³⁷ *The Primer of Claude of France, MS 159, c. 1505, f. 2r*, in *Fitzwilliam Museum, Cambridge* URL: <https://www.fitzmuseum.cam.ac.uk/illuminated/manuscript/discover/the-primer-of-claude-of-france/section/theme/folio/page-2/section/theme#> (ultimo accesso: 28 agosto 2024).

³³⁸ "Master of Antoine de Roche", in *Fitzwilliam Museum, Cambridge*, URL: <https://www.fitzmuseum.cam.ac.uk/illuminated/manuscript/discover/the-primer-of-claude-of-france/artist/master-of-antoine-de-roche> (ultimo accesso: 28 agosto 2024).

risulta placida, con la bocca leggermente socchiusa, quasi come se stesse per pronunciare parole di saggezza al vescovo, che la osserva dall'altro lato della scena. Il vescovo Claudio, identificabile grazie agli abiti episcopali che ne sottolineano il ruolo, si staglia in posizione benedicente, conferendo un'aura di autorità e protezione. I simboli presenti, inerenti all'iconografia vescovile, sono la mitra di colore bianco con alcuni dettagli dorati, la casula interamente dorata, dove si intravedono alcune iconografie di santi, come la *Vergine col Bambino* sulla sinistra, i guanti liturgici di colore bianco il pastorale, tenuto con la mano destra, che pur non avendo la tradizionale estremità curvata, è comunque un simbolo di autorità ecclesiastica e spirituale vescovile. Anna di Britannia, come san Claudio, è raffigurata inginocchiata in un abito dorato, dettaglio che riflette la sua nobiltà e il prestigio della sua casata. Un velo nero le ricade dolcemente sulle spalle, mentre tiene tra le mani un libro di colore rosso chiuso, verosimilmente potrebbe essere lo stesso manoscritto che si sta esaminando.

L'inginocchiatoio è coperto da un panno blu ricamato con gigli e iniziali dorate "A", che identificano la figura prostrata. Anche il tappeto funge da elemento identificativo, in quanto porta lo stemma araldico di Anna (Francia unita a Britannia), che è anche tenuto in mano dall'angelo raffigurato su un pilastro nel margine sinistro dell'impalcatura architettonica decorativa. Lo stemma è raffigurato una terza volta nel margine inferiore, circondato dal motto "*PENSON EN DIEU*", con ramoscelli di fiori blu su entrambi i lati. Rappresentata in preghiera, Anna serve come modello per sua figlia, Claudia, per la quale commissionò il libro.

Il tratto sciolto e rapido dell'artista è chiaramente visibile nello sfondo blu-verde scuro e nel pavimento grigio chiaro. Gli schizzi preparatori per le pieghe del drappo appaiono attraverso gli strati sottili del mantello dorato di San Claudio, sfumato e delineato in rosa organico, e dell'abito dorato di Anna di Britannia, che ha contorni contrastanti in indaco scuro. L'immagine a infrarossi rivela l'estensione completa delle linee spesse del disegno sottostante nei drappaggi e nei volti, in particolare di Sant'Anna. Accanto a lei, la Vergine Maria, vestita con una raffinata veste azzurra, la osserva con dolcezza e protezione, ponendo una mano sopra quella di Anna, in un gesto che sembra esprimere solidarietà e assicurazione.

Tale scena, ricca di simbolismo, non solo illustra l'interazione sacra tra i personaggi, ma sembra voler rappresentare un passaggio di saggezza e tutela spirituale da figure divine e materne verso la giovane Claudia, sottolineando il valore educativo e devozionale del manoscritto. L'abilità del miniatore emerge nella delicata resa delle espressioni e nella complessità dei gesti, che fanno di questa miniatura non solo un capolavoro artistico, ma anche un profondo manifesto delle dinamiche spirituali e familiari dell'epoca.

Nell'ultima pagina del *primer* di Claudia di Francia (Fitzwilliam Museum, MS 159, f. 9r) (fig. 28), sebbene i personaggi raffigurati siano in gran parte gli stessi presenti nella scena iniziale, la loro

disposizione e il contesto iconografico risultano significativamente modificati, suggerendo un'evoluzione narrativa e simbolica. Sant'Anna, ora seduta sul trono precedentemente occupato dal vescovo San Claudio, non indossa più la veste rossa, ma è invece adornata di un sontuoso abito dorato e azzurro, conferendo alla sua figura un'aura di regalità e sacralità accresciuta. Un dettaglio notevole è rappresentato dalle ciglia ben visibili, che conferiscono un aspetto ringiovanito alla sua figura, quasi a voler suggerire la perpetua vitalità della saggezza che incarna. Sant'Anna è impegnata nell'atto didattico della lettura. Accanto a lei, la Vergine Maria, raffigurata con un'espressione attenta e partecipe, sembra assorbire con devozione la lezione materna. Inoltre, con un gesto della mano, orienta l'attenzione verso l'altra partecipante alla sacra lezione, Claudia, che è raffigurata al posto di sua madre Anna di Britannia, vestita in abiti scuri e inginocchiata devotamente di fronte a un libro aperto, probabilmente lo stesso *primer* a lei appartenuto. Nella qui presente raffigurazione, è il vescovo Claudio a presentare la fanciulla, proprietaria del manoscritto, a sant'Anna, suggellando così un "passaggio di consegna" spirituale e pedagogico. Il libro, ora aperto, assume un forte valore simbolico: giunti all'ultima pagina, dopo un percorso di apprendimento scandito dai contenuti del manoscritto, Claudia appare pronta a leggere autonomamente, simboleggiando il compimento del suo processo educativo.

Claudia, prostrata davanti a un inginocchiatoio coperto da un drappo scuro, decorato con gigli dorati e l'iniziale "C" che la identificano, indossa una veste scura, e sembra intenta e curiosa a carpire gli insegnamenti che sant'Anna sta veicolando alla figlia Maria.

Tale evoluzione iconografica e simbolica tra l'inizio e la fine del manoscritto non solo riflette un percorso di apprendimento e crescita personale per Claudia, ma sottolinea anche il ruolo centrale delle figure materne e spirituali nel guidare questo processo. La transizione dal vescovo San Claudio a Sant'Anna sul trono simboleggia un passaggio di autorità educativa, dal dominio episcopale maschile alla saggezza femminile incarnata da Sant'Anna, consolidando così la continuità della trasmissione del sapere all'interno di un contesto sacro e familiare, ciò che lo studioso Dominique Rigaux, descrive come una sorta di "pedagogia per immagini", dove l'iconografia di sant'Anna e la Vergine, rientrerebbe in un contesto domestico e educativo³³⁹, ma è anche possibile che tale immaginario fosse stato fatto per un contesto domestico, esemplificandone il ruolo cruciale che le madri avevano nell'educare i propri figli., aspetto sociale della storia Europea di importanza considerevole³⁴⁰.

³³⁹ Z. Murat, *Introduction*, in *English Alabaster Carvings and their Cultural Contexts* a cura di Z. Murat, Woodbridge, Boydell Press, 2019, p. 12.

³⁴⁰ *Ibidem*.

Anna, la madre di Maria, conferisce potere a sua figlia tramite l'educazione, incoraggiando altre madri a fare lo stesso. Questo promuove un ciclo virtuoso di alfabetizzazione e, si potrebbe azzardare, di “*empowerment*” femminile. Non è un caso che *Le Livre du Trésor de la Cité des Dames*, scritto da Christine de Pizan nel 1405 citi testualmente, nel quindicesimo insegnamento di Prudenza: «Pertanto, la saggia signora, che ama profondamente i suoi figli sarà diligente riguardo alla loro educazione»³⁴¹. Allo stesso modo, quindi, una madre devota dovrebbe modellare la sua vita su quella di sant'Anna. Tale considerazione viene ulteriormente confermata da Nicholas Orme, nel suo volume *Medieval Schools*, il quale suggerisce che l'Educazione della Vergine rispecchierebbe la realtà sociale delle famiglie benestanti. Le madri di tali famiglie, secondo Orme, avevano spesso il compito di educare le proprie figlie, specialmente nelle competenze legate alla lettura e alla scrittura, attività considerate essenziali per l'*élite* sociale. L'iconografia di sant'Anna che insegna a leggere a Maria non solo rifletterebbe questa pratica, ma potrebbe anche aver avuto una funzione normativa e didattica, incoraggiando le donne a seguire questo esempio, creando un impatto tangibile sulla società medievale: se la Vergine, modello per eccellenza di virtù femminile, veniva rappresentata mentre imparava a leggere sotto la guida di sua madre, allora anche le giovani donne dell'epoca avrebbero potuto sentirsi spinte a imitare questo esempio³⁴². Orme, tuttavia, propone anche un altro interessante punto di vista. La scena potrebbe essere stata concepita non solo per riflettere le pratiche educative delle famiglie benestanti, ma anche per trasmettere un simbolismo teologico più elevato. Tale insegnamento di sant'Anna a Maria, infatti, potrebbe essere identificato come sant'Anna che prepara Maria spiritualmente a portare il *Verbo* di Dio. Tale visione si allontanerebbe dall'aspetto puramente sociale e pedagogico, avvicinandosi invece a un messaggio di natura più profondamente religiosa, punto di vista che viene veicolato dalla studiosa d'arte Virginia Nixon nel testo Tale prospettiva teologica aggiunge una dimensione ulteriore alla comprensione dell'iconografia, che qui di seguito si procederà a delineare.

3.2 Il contributo di Virginia Nixon: una nuova chiave interpretativa

L'analisi precedentemente dispiegata si intreccia in modo pregnante con le argomentazioni elaborate da Pamela Sheingorn, la quale postula che l'origine del tema iconografico di sant'Anna nell'atto di istruire la Vergine Maria possa essere intimamente connessa alle pratiche educative medievali e alle aspettative sociali dell'epoca riguardanti il ruolo delle donne nella trasmissione della cultura e della fede. La Sheingorn mette in luce come tale rappresentazione non si limitasse a riflettere

³⁴¹ C. De Pizan, *The Treasure of the City of Ladies or The Book of the Three Virtues*, trad. e a cura di S. Lawson, Londra, Penguin Group, 2003, p. 175.

³⁴² N. Orme, *Medieval schools*, pp. 60-61.

le realtà sociali, ma operasse anche come strumento utile per esaltare la figura materna quale suprema educatrice e custode del sapere all'interno del consesso familiare. Tale visione iconografica si iscrive, infatti, in un contesto ideologico più ampio, in cui le donne, in modo particolare le madri, venivano considerate essenziali per l'educazione morale e spirituale delle future generazioni, specialmente nelle alte sfere della società, consolidando così la percezione del loro ruolo cardine nell'ambito della società medievale.

Tuttavia, Virginia Nixon, avanza una riflessione di più ampia portata: sant'Anna, madre di Maria, può essere interpretata non solo come maestra in senso didattico, ma anche quale guida spirituale, colei che introduce la figlia alle profezie e ai misteri riguardanti il suo futuro ruolo di madre del Cristo. Tale lettura iconografica, dunque, non appare più priva di un fondamento testuale, ma anzi trova solide radici in un vasto corpus documentario sviluppatosi a partire dal XIV secolo, che esplora e celebra il ruolo di Maria all'interno della storia della salvezza. A tal proposito, Nixon ha precisato come suddetta prospettiva non fosse del tutto inedita, sebbene, fatta eccezione per l'affermazione dello storico dell'arte Manuel Trens i Ribas (1892 – 1976), che avvalora tale teoria, gli altri contributi accademici la considerino un aspetto di rilevanza secondaria, in quanto accettano prevalentemente il punto di vista della Sheingorn³⁴³. Nel prosieguo della dissertazione, si procederà a delineare in maniera approfondita alcune delle prove a sostegno della tesi di Virginia Nixon, con l'intento di evidenziare l'importanza di tale interpretazione. Tale scelta si fonda sulla volontà di esaminare ulteriori prospettive, al fine di arricchire il dibattito accademico e di offrire nuove chiavi di lettura, che possano contribuire a una comprensione più profonda e articolata dell'iconografia dell'*Educazione della Vergine* e del suo valore storico-culturale.

Virginia Nixon inaugura la sua indagine richiamando i contributi di Ann Derbes e Sandro Sticca, i quali sottolinearono l'importanza crescente e sempre più centrale della figura di Maria nella *Passione di Cristo*, tema teologico che trovò vasta eco nelle manifestazioni artistiche, teatrali e poetiche del XIV secolo³⁴⁴. Tale centralità mariana si concretizzava sovente in una narrazione che intrecciava in maniera indissolubile gli eventi dell'infanzia di Cristo con quelli, più drammatici, della *Crocifissione*, che culminò nel XV secolo, radicandosi progressivamente nell'immaginario comune e consolidando un quadro interpretativo che trovò larga diffusione e accoglienza nel contesto culturale

³⁴³ V. Nixon, *An Alternative Suggestion Regarding the Origins of the Image 'The Education of the Virgin'*, in *Devotion to St. Anne in Texts and Images: From Byzantium to the Late European Middle Ages*, a cura di E. E. D. Vasilescu, Londra, Palgrave Pivot, 2018, pp. 83-108.

³⁴⁴ Per ulteriore approfondimento sul tema, consultare Sandro Sticca, *The Latin Passion Play: Its Origins and Development*, Albany, SUNY Press, 1970; Sandro Sticca, *The Planctus Mariae in the Dramatic Tradition of the Middle Ages*, trad. Joseph R. Berrigan, Athens, University of Georgia Press, 1988; Ann Derbes, *Picturing the Passion in Medieval Italy*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, in particolare p. 64 e seguenti;

e religioso dell'epoca³⁴⁵. A supporto di tale considerazione, vi sono due testimonianze storico-artistiche.

Come primo riferimento Nixon riporta l'analisi di Kathryn A. Smith³⁴⁶ riguardo il *Neville of Hornby Hours* (Londra, British Library, MS Egerton, 2781), un libro d'ore del 1335-1340 commissionato da Isabel de Byron³⁴⁷. Quest'ultima era figlia e coerede di Sir Robert de Byron di Melling Manor, West Derby Hundred, Lancashire, e moglie di Sir Robert I de Neville of Hornby Manor, Lonsdale Hundred, Lancashire, che commissionò il manoscritto per il proprio uso e per dividerlo con i famigliari³⁴⁸. Il suo patrocinio viene suggerito sia da evidenze araldiche che dalla profusione di immagini in tutto il manoscritto in cui è protagonista³⁴⁹.

La principale narrazione del *Neville of Hornby Hours* è, appunto, la *Passione di Cristo*³⁵⁰, che viene narrata attraverso le illustrazioni e la narrazione testuale del *Complaint of Our Lady*, (London, British Library MS Egerton f. 131 r. – f. 173 v.) La scelta di riportare il punto di vista della Vergine Maria, che racconta l'episodio in prima persona, rivolgendosi direttamente al lettore, rende il racconto particolarmente coinvolgente³⁵¹. Kathryn A. Smith, nell'analizzare il manoscritto, suggerisce che il compendio illustrativo possa essere stato adattato per un pubblico più giovane, con l'intento di rendere l'insegnamento dei dogmi cristiani più accessibile e comprensibile. Questa ipotesi è supportata dalla rappresentazione di Isabel de Byron in un'iniziale di sei righe (London, British Library MS Egerton 2781, f. 122v) (fig. 29), inginocchiata davanti a un *prie-dieu* con un libro aperto tra le mani, accompagnata da un'altra figura femminile, anch'essa inginocchiata in preghiera, dietro di lei. Smith ipotizza che la figura in questione potrebbe rappresentare la figlia di Isabel, sebbene non esistano riferimenti diretti nei materiali accademici pubblicati riguardo al manoscritto³⁵². In altre quattro miniature del manoscritto, Isabel e suo marito sono raffigurati mentre pregano inginocchiati davanti a varie figure sacre, come sant'Anna che insegna alla Vergine (London, British Library MS Egerton f. 42r).

Se si analizza l'iconografia in un'ottica più ampia, considerando il fatto che la *Passione* è il tema centrale del libro d'ore qui descritto e che la visione è quella della Vergine Maria, conferendole quindi

³⁴⁵ V. Nixon, *An Alternative Suggestion*, p. 89.

³⁴⁶ Kathryn A. Smith, *The Neville of Hornby Hours and the Design of Literate Devotion*, in «The Art Bulletin», 81, 1999, 1, pp. 72-92.

³⁴⁷ Le date di nascita e di morte della figura storica in questione non sono state incluse nella presente tesi poiché non emergono da fonti storicamente attendibili. In mancanza di una documentazione verificabile e autorevole, si è ritenuto opportuno omettere tali informazioni.

³⁴⁸ K. A. Smith, *The Neville of Hornby Hours*, p. 72.

³⁴⁹ *Ibidem*.

³⁵⁰ *Ivi*, p. 82.

³⁵¹ *Ibidem*.

³⁵² *Ivi*, p. 80.

una centrale importanza, si potrebbe ipotizzare che sant'Anna stia in realtà preparando sua figlia ad affrontare il suo futuro ruolo di Madre del Redentore. Le immagini che ritraggono le due sante potrebbero quindi non solo veicolare un intento di alfabetizzazione religiosa per i membri più giovani della famiglia di Isabel de Byron, ma anche alludere a una più profonda preparazione spirituale e personale che rispecchiasse quella della Vergine Maria³⁵³.

Come secondo riferimento, viene presa in esame la scultura della *Vergine in Trono con Bambino* del XV secolo, conservata al Metropolitan Museum, attribuita allo scultore borgognone Claus de Werve (1380 – 1439) per un convento di clarisse a Poligny (fig. 30). La scultura calcarea, abilmente verniciata e dorata, rivela un'attenzione meticolosa ai dettagli, che si manifesta in ogni singolo elemento della composizione. I capelli della Vergine Maria, sciolti e ricadenti sulle spalle, sono resi con un'ondulazione che trasmette un senso di morbidezza e naturalezza. Tale cura nel trattamento dei capelli è ulteriormente evidenziata dalla scelta di racchiuderli parzialmente all'interno della veste, che avvolge con grazia l'intera figura. Sebbene i colori originali siano in parte deteriorati, si possono ancora intravedere i motivi cromatici della veste di Maria, dominata dalle tonalità del rosso e del blu, che danno sacralità alla figura.

Il panneggio della veste è scolpito con precisione e suggerisce la morbidezza del tessuto, conferendo alla figura un realismo tangibile. La Vergine, nell'atto di tenere in braccio Gesù Bambino, trasmette un senso di delicata protezione: una mano sostiene amorevolmente il corpo del figlio, mentre con l'altra tiene la pagina del libro che Cristo sta attentamente spiegando. Questa interazione intima è sottolineata dalla rappresentazione di Gesù, i cui capelli, accuratamente scolpiti, aggiungono un tocco di naturalezza e verosimiglianza. Lo sguardo attento di Cristo, unito alla bocca socchiusa, suggerisce un momento di comunicazione vivida tra madre e figlio, quasi a catturare un frammento di vita quotidiana. Sebbene il colore della veste di Cristo sia quasi completamente scomparso, i frammenti superstiti suggeriscono che originariamente fosse di un azzurro intenso, arricchito da decorazioni dorate che sottolineavano la solennità della figura divina. Un dettaglio particolarmente curioso è il piedino di Cristo, che, sollevato, sostiene il tomo che i due stanno accuratamente studiando, particolare aggiunge un tocco di umanità e tenerezza, rendendo la figura del Bambino ancora più vicina e reale. Le due figure sono collocate su una panca, sulla quale è posato un cuscino. La resa di quest'ultimo, con la sua evidente morbidezza, contribuisce a rafforzare il realismo dell'opera. Sul retro della scultura, i capelli di Maria sono nuovamente visibili, ricadendo in ciocche sulla schiena. La presenza di fori e un sistema di supporto sul retro suggerisce che l'opera fosse originariamente pensata per essere appesa o posizionata in un luogo specifico, probabilmente all'interno del contesto

³⁵³ K. A. Smith, *The Neville of Hornby Hours*, p. 80.

liturgico e devozionale di provenienza. Un altro elemento di grande interesse è l'iscrizione posta sull'estremità destra della panca, la quale è decorata come una pagina di un manoscritto. La scritta gotica, arricchita da un'iniziale di colore diverso, contribuisce a contestualizzare l'opera all'interno della tradizione medievale. Nonostante i segni del tempo abbiano lasciato la scultura parzialmente lacunosa nei colori, l'opera di de Werve continua a emanare una profonda serenità, raccontando un episodio di intima comunione tra madre e figlio. La scelta di rappresentare la scena con un realismo terreno, anziché astrarre le figure in una dimensione trascendentale, rivela l'intento dello scultore di connettere lo spettatore a un momento di dolcezza e tenerezza umana, ancorato nella realtà quotidiana.

Gesù Bambino, seduto in grembo a Maria, sta puntando il dito su una pagina del libro aperto davanti a lui, e con lo sguardo direttamente rivolto verso la Vergine Madre, sembra le stia spiegando il contenuto. De Werve crea una narrazione visiva interessante, dove l'attenzione dell'osservatore è mirata alle mani, sale al volto di Cristo, e poi al volto di Maria, e infine ritorna alla mano di Gesù Bambino, creando un movimento circolare antiorario. Cristo indica le parole che si trovano sulla sinistra, all'estremità della scena, che recitano: «Prima dei secoli, fin dal principio, egli mi creò, e per tutta l'eternità non verrò meno»³⁵⁴. Poiché il versetto della Bibbia nell'opera fa riferimento alla sapienza, alcuni contributi accademici suggerirono un diretto riferimento del testo con l'idea della Vergine come Sapienza. Questa accezione esisteva certamente *ab initio* in alcuni scritti del XV secolo. Ad esempio, lo scolastico tedesco Gabriel Biel (Spira, 1410 – Tubinga, 1495/7) scrisse dell'eterna predestinazione di Maria. Ma questa interpretazione non concorda con ciò che si vede nella scultura, poiché è Gesù che indica il testo alla Madre e non viceversa³⁵⁵. Maria, quindi, in questo caso è sicuramente mostrata come destinataria piuttosto che dispensatrice di saggezza, e le parole si applicano più probabilmente a Cristo e alla sua missione. In Inghilterra, una poesia del XIV secolo accenna alla *Crocifissione* in una scena quotidiana: il Bambino Gesù chiede alla madre cosa gli accadrà da grande. Quando Maria risponde di non sapere oltre quanto dettato dall'arcangelo Gabriele, Gesù dice che gliel'avrebbe insegnato: tale opera scultorea sembra riportare questo evento. Questa iconografia sembra collegarsi a un tema più ampio presente nella devozione medievale, che esplora la relazione tra Maria e il Cristo, non solo come madre e figlio, ma anche come allieva, o discepola, e maestro. In Inghilterra, una poesia del XIV secolo descrive una scena quotidiana in cui il Bambino Gesù chiede a Maria cosa gli accadrà da grande. Quando Maria ammette di non sapere nulla oltre quanto le è stato detto dall'arcangelo Gabriele, Gesù risponde che sarà lui a insegnarglielo. Tale racconto poetico troverebbe un'eco visiva nella scultura di de Werve, dove la Vergine non è

³⁵⁴ *La Bibbia*, Siracide, 24: 14.

³⁵⁵ V. Nixon, *An Alternative Suggestion*, p. 91.

semplicemente la Madre del Redentore, ma anche colei che riceve da lui la conoscenza del suo destino. Tale contesto potrebbe tracciare un parallelo con le raffigurazioni di sant'Anna che istruisce la Vergine, suggerendo che l'educazione spirituale di Maria fosse un processo continuo, partito dalla madre Anna, e culminato con Cristo.

L'episodio dell'*Educazione della Vergine* è raramente incluso nei cicli mariani, come osserva Virginia Nixon, o comunque, sono presenti pochissime eccezioni: gli artisti che illustrarono la *Vita della Vergine* tendevano ad affiancarla ad un'*Annunciazione*, accostamento non casuale, poiché Maria, in entrambe le raffigurazioni sta leggendo o studiando un libro, simbolo della *Parola*³⁵⁶. Tale rappresentazione prefigurerebbe l'obbedienza di Maria, che, accogliendo la parola divina, permette la realizzazione del disegno Redentore³⁵⁷. L'opera che rientrerebbe in tale categoria è l'*antependium*³⁵⁸ *Scenes de la Vie de la Vierge*, realizzato da un anonimo inglese tra il 1330 e il 1340, oggi ubicato nel museo di Cluny (fig. 31). Quest'opera faceva parte di un insieme liturgico destinato al coro di una chiesa: i due pannelli erano stati commissionati per essere esposti entrambi sull'altare maggiore. Il pannello posteriore, un retablo, si trova ubicato nella chiesa di Thornham Parva nel Suffolk, in Inghilterra, l'originale e la probabile collocazione di entrambe le opere (fig. 32)³⁵⁹. Il priorato cluniacense di Thetford, che commissionò i due pannelli lignei, ebbe le sue origini sotto il patrocinio di Roger Bigod, I conte di Norfolk (1143 – 1221), durante il regno di Enrico I, su un sito precedentemente occupato da una cattedrale ormai in rovina. Bigod, cui fu concesso di commutare il suo voto di pellegrinaggio in Terra Santa, intraprese la fondazione del monastero in accordo con l'abazia di Cluny, che accettò tale decisione. Tuttavia, a causa di ostacoli logistici, il monastero fu successivamente trasferito in una località più spaziosa e aperta nella contea di Norfolk, e venne completato intorno al 1114. Nel corso dei secoli, il priorato di Thetford prosperò, accumulando ricchezze e vasti possedimenti; tuttavia, la storia del priorato non fu esente da ombre: episodi di corruzione e degrado segnarono il suo cammino, in particolare durante il controverso mandato del secondo priore Stefano, il cui governo disonorevole condusse il monastero alla decadenza, culminata con il tragico assassinio del priore per mano di un monaco gallese nel 1248. Nonostante tali tribolazioni, il priorato riuscì a mantenere il suo prestigio, grazie a eventi miracolosi che attrassero numerosi pellegrini, arricchendo ulteriormente la cassa monastica. Uno di questi racconta di un artigiano di Thetford, affetto da una malattia incurabile, che sognò ripetutamente la Beata Vergine. Quest'ultima gli disse che avrebbe riacquisito la salute solo se avesse convinto il priore a costruire

³⁵⁶ V. Nixon, *An Alternative Suggestion*, p. 91.

³⁵⁷ *Ivi*, p. 90.

³⁵⁸ Pannello destinato a decorare la parte anteriore di un altare.

³⁵⁹ *Musée National du Moyen Âge - Thermes de Cluny*, "Scènes de la Vie de la Vierge", URL: <https://www.musee-moyenage.fr/collection/oeuvre/devant-autel-vie-vierge.html> (ultimo accesso: 29 luglio 2024).

una cappella a lei dedicata sul lato nord della chiesa. Durante i lavori, i monaci ritrovarono un'antica raffigurazione lignea della Vergine che conteneva preziose reliquie, tra cui frammenti della veste di Cristo e altri santi. Tale ritrovamento fu seguito da ulteriori eventi miracolosi, che attrassero numerosi pellegrini al priorato. Le loro offerte permisero di completare la costruzione della cappella, ampliare il coro e ricostruire il refettorio, oltre ad aumentare il numero di monaci della comunità. Tuttavia, nel XIV secolo, il priorato dovette fronteggiare gravi crisi finanziarie e interne, esacerbate dalle ingerenze della nobiltà locale, ottenendo l'indipendenza giuridica da Cluny solamente nel 1376, sebbene mantenesse alcuni legami con la casa madre fino alla sua soppressione³⁶⁰.

Il Retablo di Thornham Parva (fig. 33) è caratterizzato da una composizione articolata e simbolicamente ricca. Quest'opera, costituita da otto pannelli, dispone figure di santi, accuratamente disposti all'interno di nicchie scolpite nel legno, di forma ogivale. Le figure raffigurate, riconoscibili grazie agli attributi che li identificano, sono rispettivamente (da sinistra) san Domenico, santa Caterina, san Giovanni Battista, san Pietro, san Paolo, sant'Edmondo dell'Anglia Orientale, santa Margherita e san Pietro Martire, rappresentate con un'eleganza longilinea e sinuosa. Si configurano in una composizione che vede al centro una *Crocifissione*, che occupare lo spazio centrale più ampio dell'opera, conferendogli rilievo. All'interno delle nicchie, scolpite, è presente un fondo che alterna motivi a quadri a fondi interamente dorati, un contrasto cromatico che conferisce un rilievo definito alle figure, aiutandole a emergere dallo spazio circostante. Gli spazi vuoti, generati dalla geometria delle nicchie, sono sapientemente riempiti con motivi floreali su sfondo rosso, un accostamento cromatico che, insieme ai fondi dorati, potenzia l'effetto visivo delle figure sacre. La doratura è ampiamente impiegata anche per i dettagli delle bordature ornamentali, delle corone e delle aureole, che aggiungono una dimensione di solennità e sacralità all'intera composizione.

Parallelamente, l'antependium ligneo del Musée de Cluny si distingue per la rappresentazione di episodi della vita della Vergine Maria, articolati in una sequenza che include la *Natività*, la *Morte della Vergine*, l'*Adorazione dei Magi* e l'*Educazione della Vergine*. Sebbene l'opera risulti oggi completa, l'interruzione della decorazione al margine sinistro suggerisce la presenza originaria di un'*Annunciazione*, che apriva la narrazione iconografica. La ricca colorazione e lo stile pittorico, influenzati dall'arte parigina, si esprimono attraverso fondi decorati con motivi in rilievo che richiamano i tessuti di lusso dell'epoca, come i broccati e i damaschi, arricchiti con oro e colori preziosi. La composizione di entrambi i manufatti mostra affinità con le miniature dei manoscritti contemporanei o leggermente precedenti, come evidenziato dal confronto con il *Queen's Mary*

³⁶⁰ W. Page, (a cura di) *Houses of Cluniac Monks: The Priory of St Mary, Thetford*, in *A History of the County of Norfolk*, vol. 2, Londra, 1906, British History Online, URL: <https://www.british-history.ac.uk/vch/norf/vol2/pp363-369> (ultimo accesso: 29 agosto 2024).

Psalter (British Library, Royal MS 2 B VII) (fig. 34). Le nicchie architettoniche, gli sfondi dorati o a motivi decorativi e le cornici piatte decorate presentano elementi stilistici comuni che suggeriscono una derivazione da un vocabolario artistico condiviso, tipico delle produzioni miniatorie e delle arti decorative del Nord Europa.

La sequenza dell'*Educazione della Vergine*, (fig. 35) contenuta nel pannello di Cluny, presenta le figure di sant'Anna e Maria al centro della composizione. Sant'Anna è raffigurata nell'atto di guidare amorevolmente Maria nella lettura di un testo sacro, posizionato su un leggio. Il testo contenuto nel tomo, e ben visibile nell'opera, è un versetto del Salmo 44: 11-12, che recita: «Audi filia et vide et inclina aurem tuam, quia concupivit rex speciem tuam»³⁶¹ (Ascolta, figlia, e vedi, e inclina il tuo orecchio, perché il re desidera la tua bellezza). L'esegesi cristiana interpreta queste parole come pronunciate da Cristo, sposo simbolico, rivolte alle vergini e, in modo particolare, a Maria³⁶².

Secondo l'interpretazione dello studioso David Park, il testo della Vulgata è stato deliberatamente modificato nell'opera per enfatizzare il ruolo unico di Maria come sposa di Cristo. Sant'Anna, infatti, indica con precisione la parola "rex" (re), ponendo l'accento sulla scelta divina di Maria³⁶³.

In questa rappresentazione, l'educazione di Maria non risulterebbe, quindi, semplicemente di tipo alfabetico, ma è soprattutto un'istruzione nelle virtù e nella scrittura sacra, preparandola per il suo futuro ruolo nel piano divino. L'invito ad "ascoltare" e "inclinare l'orecchio", richiama la necessità di Maria di essere docile e obbediente, qualità che la tradizione cristiana attribuisce alla Vergine fin dalla sua infanzia. La bellezza menzionata nel versetto, desiderata da Cristo, non è solo fisica, ma riflette la purezza e perfezione spirituale di Maria, destinate a essere coltivate e sviluppate in preparazione alla sua missione divina di diventare la Madre del Salvatore.

La disposizione delle due sante, collocata alla fine della sequenza iconografica, rivolte verso la sequenza episodica, rivela un'intenzione quasi profetica. In tale contesto, Maria non è semplicemente una spettatrice passiva degli eventi che si svolgono attorno a lei, ma piuttosto una destinataria di un racconto divino che le viene progressivamente svelato. Le figure, orientate verso le scene che le circondano, sembrano interagire con questi episodi sacri come se stessero emergendo davanti agli occhi della Vergine stessa, rivelando così il suo destino predestinato.

Nell'analisi compositiva dell'*antependium* di Cluny, emerge un dettaglio di grande rilevanza simbolica: mentre tutte le altre scene del pannello ligneo sono orientate verso destra, in un chiaro e

³⁶¹ *La Bibbia*, Salmo 44: 11-12

³⁶² P. Sheingorn, *The Wise Mother*, p. 71.

³⁶³ *Ibidem*.

lineare sviluppo narrativo, l'ultimo pannello, quello dedicato all'*Educazione della Vergine*, presenta le protagoniste della scena rivolte verso sinistra, un particolare che non potrebbe essere casuale.

La scelta di orientare le figure dell'ultimo episodio narrativo nella direzione opposta sembra intenzionalmente concepita per sottolineare la natura profetica e anticipatoria della scena stessa: Maria, che riceve istruzioni da sant'Anna, sembra guardare verso ciò che le è stato rivelato, come se le scene che la precedono si manifestassero davanti ai suoi occhi in un gesto di prefigurazione del suo destino. L'iconografia in questione può dunque essere letta come un potente simbolo del passaggio dalla conoscenza umana alla comprensione del divino, un presagio del ruolo unico e sacro che Maria è chiamata a ricoprire. Questo dettaglio compositivo accentua ulteriormente la centralità di Maria nel disegno salvifico, elevando il pannello finale a un momento culminante di consapevolezza e predestinazione.

Virginia Nixon, nel proseguire il suo compendio saggistico, fa numerosi riferimenti all'arte moderna e contemporanea. Tuttavia, in questa trattazione, tali riferimenti sono stati deliberatamente omessi, in quanto considerati di minore rilevanza per l'argomento principale. Nonostante ciò, l'analisi qui presentata consente di giungere a una conclusione coerente con quanto inizialmente proposto da Sheingorn e Scase, le quali hanno giustamente osservato l'improbabile identificazione di una fonte iconografica certa e attendibile per il tema preso in esame, ovvero sant'Anna che insegna a Maria. Le possibili allusioni sono risultate troppo marginali e vaghe, e le fonti disponibili non furono ampiamente lette o influenti in Inghilterra durante il periodo considerato³⁶⁴.

Nixon conclude quindi il suo testo ribadendo che l'argomentazione esposta nel suo saggio, qui analizzata in dettaglio, fornisce la spiegazione più plausibile e supportata riguardo il significato della raffigurazione. Secondo Nixon, l'iconografia si concentra principalmente sul ruolo di Maria come allieva, che riceve dalla madre, sant'Anna, l'istruzione sui dogmi cristiani. Questo ruolo è centrale e primario rispetto a qualsiasi altra lettura iconografica. Solo, in secondo luogo, si può considerare questa rappresentazione come una testimonianza visiva dell'emergente pratica dell'educazione femminile, un fenomeno sociale che stava guadagnando sempre più importanza all'epoca. La studiosa sottolinea, inoltre, che entrambe le interpretazioni, il ruolo educativo specifico di Maria e la crescente importanza dell'alfabetizzazione femminile, hanno influenzato la creazione e la ricezione di questa iconografia nel corso del tempo, acquisendo una complessità semantica e garantendo una molteplice lettura e fruizione.

³⁶⁴ V. Nixon, *An alternative suggestion*, pp. 107-108

Conclusion

Lo studio articolato dalla scrivente ha offerto una panoramica complessa delle trasformazioni che hanno caratterizzato il sistema educativo in Europa occidentale, e in particolare in Inghilterra, durante il tardo Medioevo, mettendo in luce le profonde interconnessioni tra sviluppo scolastico, dinamiche politiche e cambiamenti sociali. Tale indagine non si è limitata a tracciare un'evoluzione lineare delle istituzioni educative, ma ha piuttosto esplorato le influenze reciproche che hanno plasmato l'educazione medievale in un contesto di transizione e adattamento costante.

La romanizzazione della Britannia e la sua successiva cristianizzazione hanno portato all'introduzione di contesti scolastici monastici e cattedrali, segnando un punto di svolta nella diffusione dell'alfabetizzazione, sebbene questa rimanesse un privilegio riservato alla minoranza aristocratica. La metodologia educativa, incentrata sull'apprendimento del latino e sulla memorizzazione delle invocazioni sacre, rifletteva un sistema subordinato all'acquisizione del sapere nonché alla formazione religiosa e alla conservazione delle tradizioni liturgiche. Tuttavia, il crescente contatto con le culture esterne, l'influenza delle scuole romane e l'espansione delle pratiche educative al di fuori delle istituzioni ecclesiastiche iniziarono a mettere in discussione tale monopolio, portando a una graduale laicizzazione e a un'apertura verso nuovi modelli di istruzione.

Il passaggio dall'educazione esclusivamente ecclesiastica a una più ampia diffusione del sapere, mediato anche da figure secolari, ha rappresentato un cambiamento fondamentale. La conquista normanna ha ulteriormente articolato tale scenario: introducendo una nuova lingua, il francese, le dinamiche culturali e linguistiche del territorio inglese hanno subito un'ulteriore manipolazione. Tuttavia, il latino ha continuato a fungere da lingua veicolare per l'educazione, garantendo una continuità con il passato e preservando un certo grado di omogeneità culturale.

Tale lungo processo trasformativo, pur radicato nelle esigenze e nelle strutture del tempo, ha aperto la strada a sviluppi futuri che avrebbero visto l'emergere di un sistema scolastico sempre più diversificato, in grado di rispondere alle mutevoli esigenze di una società in continua evoluzione.

In un contesto educativo di tale complessità, svolto prevalentemente nelle scuole cattedrali, nei monasteri o nelle nascenti università, con un *curriculum* incentrato su discipline formali come la teologia, il diritto e le arti liberali, tuttavia, l'accesso all'istruzione rimaneva rigidamente circoscritto all'inclusione del solo genere maschile. L'educazione femminile era generalmente, di fatto, confinata a un ambito più domestico e informale. Essa si focalizzava principalmente sull'acquisizione di competenze pratiche e di formazione religiosa, riflettendo così le aspettative sociali che relegavano le donne a ruoli privati e subordinati.

Ciò nonostante, alcune figure femminili di spicco riuscirono a trascendere i limiti imposti dalla società medievale, dimostrando che l'istruzione, seppur in contesti limitati, poteva fungere da

strumento di emancipazione intellettuale e di influenza culturale. Attraverso le parole della vasta produzione letteraria di Cristina da Pizzano, affermatasi come una delle prime sostenitrici dell'importanza dell'educazione per le donne, si gettarono le basi per un progressivo, lento e graduale, riconoscimento culturale, anticipando la necessità di un sistema educativo più equo e inclusivo.

Attraverso i suoi scritti, Cristina ha tracciato un sentiero di emancipazione intellettuale femminile, sostenendo con forza che l'istruzione è essenziale per rompere le catene dei pregiudizi e delle norme culturali limitanti. Nelle sue opere, offre non solo esempi di donne illustri del passato, ma anche un discorso innovativo che sfida e ridefinisce le convenzioni della sua epoca. Il suo contributo letterario si erge come una testimonianza duratura dell'importanza della voce femminile nella storia culturale europea, dimostrando come la letteratura possa essere un potente strumento di cambiamento sociale.

Cristina da Pizzano esortò le donne a riconoscere e valorizzare il loro ruolo di educatrici all'interno della famiglia, mansione che considerava cruciale per il progresso intellettuale della prole, essendone un esempio vivente. La sua opera diventa così un ponte tra la sua esperienza di vita e la sua visione di un mondo in cui le donne, attraverso l'educazione, possono assumere un ruolo attivo e significativo nella cultura e nella società. Cosa collegherebbe Cristina da Pizzano e l'iconografia medievale di *Sant'Anna che istruisce la Vergine Maria*? Il legame si radica profondamente nella concezione del sapere come un bene prezioso da preservare e trasmettere. Sant'Anna, raffigurata nell'atto di educare sua figlia Maria, incarna l'importanza della tradizione educativa femminile, sottolineando il ruolo cruciale delle donne non solo come custodi del sapere, ma anche come prime maestre. Questo passaggio di conoscenza da madre a figlia simboleggia un patrimonio intellettuale e morale che è alla base della dignità e dell'influenza delle donne nell'ambito educativo e nella società più ampia. In questo senso, l'evoluzione del sistema scolastico medievale verso forme più inclusive e diversificate, non è solo un fenomeno di ampliamento delle opportunità educative, ma anche un processo che, già nelle sue prime manifestazioni, rispecchia una concezione del sapere intrinsecamente legata alla costruzione e alla conservazione di un patrimonio culturale, artistico e morale, nel quale le donne svolgono un ruolo imprescindibile. Così, l'iconografia di sant'Anna e le opere di Cristina da Pizzano si intrecciano in una narrazione più ampia che colloca l'educazione al centro della dinamica tra tradizione e innovazione, e tra il privato e il pubblico, contribuendo a una comprensione più profonda del ruolo educativo come fondamento della coesione sociale e della continuità culturale.

L'iconografia medievale di riferimento, in tale contesto, non può essere compresa pienamente senza riconoscere la sua capacità di comunicare molteplici livelli di significato, offrendo così una visione sfumata e articolata del ruolo delle donne e della maternità nel contesto culturale e religioso dell'epoca.

In conclusione, l'iconografia dell'educazione della Vergine rappresenta un tema centrale nella comprensione del ruolo educativo delle donne nel Medioevo, un periodo in cui la trasmissione del sapere avveniva spesso all'interno delle mura domestiche. Questa immagine potente e simbolicamente ricca non solo celebra la figura di sant'Anna come madre e prima educatrice, ma esemplifica anche l'importanza attribuita all'educazione materna nella formazione delle future generazioni. L'atto di insegnare alla figlia, che diventerà la Madre di Dio, eleva il ruolo della madre a custode e trasmittitrice di valori morali, religiosi e culturali fondamentali.

Secondo la scrivente, e l'iconografia di sant'Anna, potrebbe quindi non limitarsi a raffigurare un momento di intimità familiare. Tale immagine si carica di significati più profondi, che riflettono la concezione medievale della conoscenza come patrimonio sacro da preservare e tramandare. Sant'Anna diviene il simbolo dell'insegnamento primordiale, un modello per le madri di tutto il mondo cristiano, che attraverso l'educazione dei loro figli contribuiscono alla continuità della fede. In questo senso, l'iconografia di sant'Anna diventa una chiave di lettura essenziale per comprendere il valore dell'educazione femminile e il suo impatto duraturo nella storia culturale e religiosa dell'Occidente europeo.

Bibliografia

AMATO, S. R., BERSANI, D., LOTTICI, P. P., POGLIANI, P., PELOSI, E. C., *A Multi-Analytical Approach to the Study of the Mural Paintings in the Presbytery of Santa Maria Antiqua Al Foro Romano in Rome*, in «Archaeometry» 56, 2017, 6, pp. 1050-1064.

BACKHOUSE, J., *A Reappraisal of the Bedford Hours*, in «The British Library Journal», 7, 1981, 1, pp. 47-69.

BENNETT, J. M., *The Oxford Handbook of Women and Gender in Medieval Europe*, Oxford-New York, Oxford University Press, 2013.

L. BITEL, *Gender and the Initial Christianization of Northern Europe (to 1000 CE)*, in *The Oxford Handbook of Women and Gender in Medieval Europe*, a cura di J. M. Bennett e M. R. Karras, Oxford – New York, Oxford University Press, 2013, pp. 415-429.

BLAIR, J., *The Church in Anglo-Saxon Society*, Oxford, Oxford University Press, 2006.

BORDONE, M., *Tra Salterio e Libro d'Ore, le miscellanee devozionali individuali in Italia fra Due e Trecento*, Tesi di dottorato, Università degli Studi di Firenze, anni 2018-2022, Relatore: Prof.ssa Sonia Chiodo.

BROWN, C. J., *Family Female Networking in Early Sixteenth-Century France: The Power of Text and Image*, in *Women and Power at the French Court, 1483-1563*, a cura di Broomhall S., *Gendering the Late Medieval and Early Modern World*, vol. 4, Amsterdam, Amsterdam University Press, 2018, pp. 209-239.

CHARLTON, K., *Women, religion and education in early modern England*, Londra, Routledge, 1999.

CHAUCER, G., *I racconti di Canterbury*, a cura di A. Brillì, Milano, Rizzoli, 1978.

COBBAN, A. B., *English University Life in the Middle Ages*, Londra, UCL Press, 1999.

CROISET, J., *Esercizj di pietà sopra tutte le domeniche e feste mobili dell'anno*, trad. S. Cantarini, Venezia, Stamperia Baglioni, 1745.

DE PIZAN, C., *La città delle dame*, trad. di Patrizia Caraffi, 1^a ed., 4a rist., Biblioteca Medievale, vol. 2, Roma, Carocci, 2010.

DE PIZAN, C., *The Treasure of the City of Ladies: Or, The Book of the Three Virtues*, trad. di Lawson S., ed. riv., Londra, Penguin Books, 2003.

DERBES, A., *Picturing the Passion in Late Medieval Italy: Narrative Painting, Franciscan Ideologies, and the Levant*. Cambridge-New York, Cambridge University Press, 1996.

DESMOND, M. R., *Christine de Pizan*, in *Women and Gender in Medieval Europe: An Encyclopedia*, a cura di Schaus, M. C., vol. 14, New York, Routledge, 2006, pp. 133-134.

DUFFY, S., *The British Perspective*, in Rigby S. H. (a cura di), *A Companion to Britain in the Later Middle Ages*, 1^a ed., Londra, Wiley-Blackwell, 2009, pp. 165-179.

FROVA, C., *Maestre e scolare. tracce di percorsi scolastici di donne d'Italia nel tardo Medioevo e primo Rinascimento* in «Mélanges de l'École française de Rome», 131, 2019, 1, pp. 285-295.

GŁUSIUK, A. *Francesco da Barberino e l'educazione delle ragazze in età di matrimonio*, in «*Saeculum Christianum*», vol. 23, Wydawnictwo Naukowe UKSW, 2017, pp. 93–102.

GRIFFITHS, F. J., “Female Authorship and Scribal Activity”, in *Women and Gender in Medieval Europe: An Encyclopedia*, a cura di M. C. Schaus, New York, Routledge, 2006, p. 242.

GROAG BELL, S., *Mothers as teachers*, in *Women and Gender in Medieval Europe: An Encyclopedia*, a cura di Schaus, M. C., vol. 14, New York, Routledge, 2006, pp. 589-590.

HOEPPNER, J. A., *Education, Lay* in *Women and Gender in Medieval Europe: An Encyclopedia*, a cura di Schaus, M. C., vol. 14, New York, Routledge, 2006, pp. 240-241.

Illuminating Women in the Medieval World, (Los Angeles, Getty Museum, 20 giugno – 17 settembre 2017) a cura di Sciacca C., J. Paul Getty Museum Publications, 2017.

J. Paul Getty Museum Journal: Volume 17/1989, Getty Publications, 1990.

JACOBUS, L., *Piety and propriety in the Arena Chapel* in «Renaissance Studies» 12, 1998, 2, pp. 177–205.

KITZINGER, E., *Byzantine Art in the Making: Main Lines of Stylistic Development in Mediterranean Art, 3rd-7th Century*, Cambridge, Harvard University Press, 1977.

KUMAR, K., *The Making of English National Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006.

La Bibbia: nuova versione dai testi antichi. Cinisello Balsamo: San Paolo, 2014.

LE GOFF, J., *Medieval Civilization 400-1500 AD*, trad. Julia Barrow, Oxford, Blackwell Publishers, 1988.

MANZARI, F., *Libri d'ore e strumenti per la devozione italiani e nordeuropei nel Tardo Medioevo: temi e aspetti della ricerca e della catalogazione*, in *La catalogazione dei manoscritti miniati come strumento di conoscenza*, a cura di S. Maddalo, M. Torquati, Roma 2010, pp. 141-160.

MARINO, D. “Un’analisi della condizione culturale femminile nel Medioevo: il caso Margherita Bloc e il suo Gerli 60”, Tesi di laurea magistrale, Università Ca’ Foscari di Venezia, a.a. 2020/2021, Relatore: Prof.ssa Flavia de Rubeis.

MATE, M., *Education and Religion in Women and Gender in Medieval Europe: An Encyclopedia*, a cura di Schaus, M. C., vol. 14, New York, Routledge, 2006, p. 251.

MIGLIO, L., *Governare l’alfabeto: donne, scrittura e libri nel Medioevo*, Roma, Viella, 2008.

MILES, L. S., *Early Annunciation Iconography*, in *The Origins and Development of the Virgin Mary's Book at the Annunciation*, in «Speculum», 89, 2014, 3, pp. 632-669.

MURAT, Z., *English Alabaster Carvings and Their Cultural Contexts*, Boydell Studies in Medieval Art and Architecture, Suffolk, Boydell Press, 2019.

NIXON, V., *An Alternative Suggestion Regarding the Origins of the Image 'The Education of the Virgin'*, in *Devotion to St. Anne in Texts and Images: From Byzantium to the Late European Middle Ages*, a cura di E. E. D. Vasilescu, Londra, Palgrave Pivot, 2018, pp. 83-108.

NIXON, V., *Mary's Mother: Saint Anne in Late Medieval Europe*, University Park, Pennsylvania State University Press, 2004.

ORME, N., *Medieval Schools: From Roman Britain to Renaissance England*, New Haven, Yale University Press, 2006.

POWER, E., *L'educazione delle donne*, in *Né Eva né Maria: condizione femminile e immagine della donna nel Medioevo*, a cura di Pereira M., Bologna, Zanichelli, 1981, pp. 102-103.

ROSSO, P., *La scuola del Medioevo, secoli VI-XV.*, Roma, Carocci editore, 2018.

SABALIS, S. R., *Beyond St. Anne Teaching the Virgin Mary: St. Monica, St. Birgitta of Sweden, and Teaching Children the Faith in Fifteenth-Century England*”, in «Journal of Medieval Religious Cultures», 44, 2018, 1, pp. 77-104.

Santa Maria Antiqua tra Roma e Bisanzio, catalogo della mostra (Roma, 17 marzo – 11 settembre 2016), a cura di Andaloro, M., Bordi, G., Morganti, G., 2016.

SCHAUS, M., (a cura di), *Women and Gender in Medieval Europe: An Encyclopedia*, vol. 14, New York, Routledge, 2006.

SHEINGORN, P. *'The Wise Mother': The Image of St. Anne Teaching the Virgin Mary*, in «Gesta», 32, 1993, 1, pp. 69-80.

SMITH, K. A., *The Neville of Hornby Hours and the Design of Literate Devotion*, in «The Art Bulletin», 81, 1999, 1, pp. 72-92.

SMITH, K. A. *Book of hours*, in *Women and Gender in Medieval Europe: An Encyclopedia*, a cura di Schaus, M. C., vol. 14, New York, Routledge, 2006, p. 89-92.

STICCA, S., *The Latin Passion Play: Its Origins and Development*, Albany, SUNY Press, 1970.

STICCA, S., *The Planctus Mariae in the Dramatic Tradition of the Middle Ages*, trad. Joseph R. Berrigan, Athens, University of Georgia Press, 1988.

SWEET, H., *King Alfred's West-Saxon Version of Gregory's Pastoral Care*, vol. 1, Londra, Early English Text Society, 1871.

TITO, L. *Storia di Roma. Libri III-IV. Lotte civili e conquiste militari*, a cura di G. Reverdito. 3^a ed. Milano, Garzanti, 2010.

WELSH, J., *The Cult of St. Anne in Medieval and Early Modern Europe. Sanctity in Global Perspective*, Londra, Taylor & Francis, 2016.

WRIGHT, F.A., *A Girl's Education*, in *Select Letters of St. Jerome*, Londra, Heinemann, 1933, pp. 339-371.

Sitografia

“AB URBE CONDITA”, in *Enciclopedia Treccani*, URL: <https://www.treccani.it/vocabolario/ab-urbe-condita/>

BENVENUTI, A. *Insegnamento pubblico e privato nell'alto Medioevo*, In *Enciclopedia Treccani*, a cura di Umberto Eco, *Storia della civiltà europea*, URL: [https://www.treccani.it/enciclopedia/insegnamento-pubblico-e-privato-nell-alto_medioevo_\(Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-](https://www.treccani.it/enciclopedia/insegnamento-pubblico-e-privato-nell-alto-medioevo_(Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-)

LENCHANTIN DE GUBERNATIS, M. «Donato, Elio». In *Enciclopedia Treccani*. Vol. *Enciclopedia Italiana*, 1932. [https://www.treccani.it/enciclopedia/elio-donato_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/elio-donato_(Enciclopedia-Italiana)/)

FRANCESCA MANZARI, *Libri d'Ore italiani*, Google sites URL: <https://sites.google.com/view/libridoreitalianimanzari/home-page?authuser=4>

“MASTER OF ANTOINE DE ROCHE”, in Fitzwilliam Museum, Cambridge, URL: <https://www.fitzmuseum.cam.ac.uk/illuminated/manuscript/discover/the-primer-of-claude-of-france/artist/master-of-antoine-de-roche>

MEZZOMONTI E. “Sachsenspiegel”. in *Enciclopedia Treccani*, s.d. [https://www.treccani.it/enciclopedia/sachsenspiegel_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/sachsenspiegel_(Enciclopedia-Italiana)/)

OLIVIERO, F., “Ælfric”, in *Enciclopedia Treccani*, URL: [https://www.treccani.it/enciclopedia/aelfric_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/aelfric_(Enciclopedia-Italiana)/)

OLIVIERO, F., “Byrhtferth”, in *Enciclopedia Treccani*, URL: [https://www.treccani.it/enciclopedia/byrhtferth_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/byrhtferth_(Enciclopedia-Italiana)/)

PAGE, W., (a cura di) *Houses of Cluniac Monks: The Priory of St Mary, Thetford, in A History of the County of Norfolk*, vol. 2, Londra, 1906, British History Online, URL: <https://www.british-history.ac.uk/vch/norf/vol2/pp363-369>

RICCI, A. «Anglosassoni». In *Enciclopedia Treccani*, URL: [https://www.treccani.it/enciclopedia/anglosassoni_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/anglosassoni_(Enciclopedia-Italiana)/)

SANTOLI, V. «Ulfila». In *Enciclopedia Treccani*. Vol. Enciclopedia Italiana, 1937. [https://www.treccani.it/enciclopedia/ulfila_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/ulfila_(Enciclopedia-Italiana)/)

“SCÈNES DE LA VIE DE LA VIERGE”, Musée National du Moyen Âge - Thermes de Cluny, disponibile online: <https://www.musee-moyenage.fr/collection/oeuvre/devant-autel-vie-vierge.html>

“THEOTÒKOS”, in *Enciclopedia Treccani*, URL: <https://www.treccani.it/enciclopedia/theotokos/>

VALERIO, A. «Il potere delle donne nell’Alto Medioevo». In *Enciclopedia Treccani*, a cura di Umberto Eco. Storia della civiltà europea 20, 2014. [https://www.treccani.it/enciclopedia/il-potere-delle-donne-nell-alto-medioevo_\(Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/il-potere-delle-donne-nell-alto-medioevo_(Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco)/)

“VIRGIN AND CHILD WITH SAINT ANNE”, in Chrysler Museum of Art, URL: <https://chrysler.emuseum.com/objects/28374/virgin-and-child-with-saint-anne>

“VIVARIUM”, in *Enciclopedia Treccani*, URL: <https://www.treccani.it/enciclopedia/vivarium/>

Illustrazioni



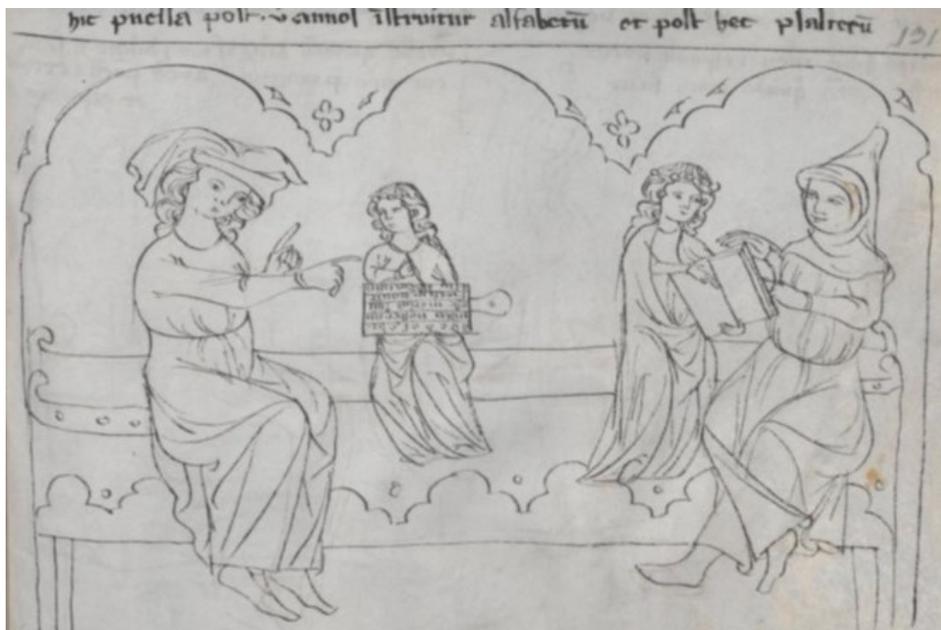
1. Replica di un *hornbook*



2. Maestro di Antoine de Roche, *Il primer di Claudia di Francia*, Francia, (Fitzwilliam Museum, MS 159, f. 3r)



3. Hildegarda di Bingen riceve una visione, Lucca, Biblioteca Statale, MS 1942 c. 1v



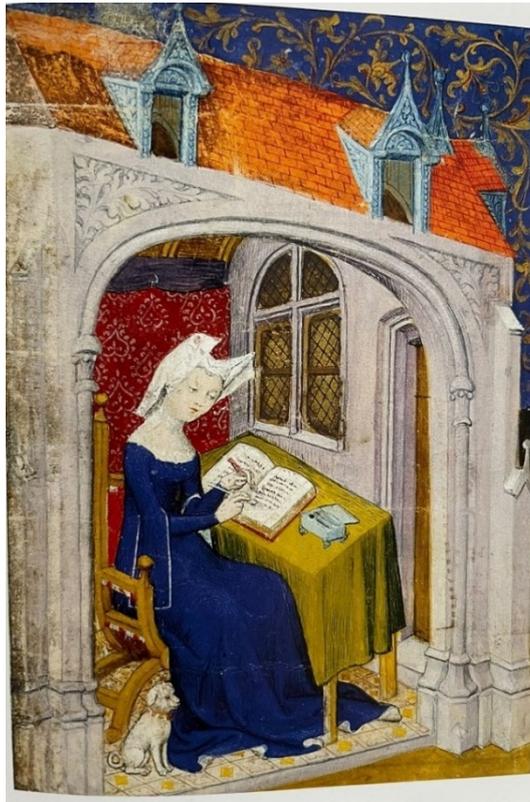
4. Hic puella post quinque annos instruitur alfabetum et post hec psalterium, Vienna, Biblioteca Nazionale Austriaca, Cod. 370, f. 131r.



5. *Uno scriba e una donna*, J. Paul Getty Museum, Ms. 33 fol. 3r.



6. Johannes de Caulibus, *Meditazione dell'uita del nostro Signore Ihesu Christo* Biblioteca Nazionale di Francia, Parigi, MS Ital.115 f. 43r (dettaglio della miniatura).



7. Maestro della Città delle Dame e bottega, *Cristina da Pizzano*, Manoscritto della Regina, Londra, the British Library, Harley MS. 4431, f.4r



Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France. Département des Manuscrits, Français 835

8. *Cristina da Pizzano*, Manoscritto del Duca di Berry, Parigi, Biblioteca Nazionale, MS. fr. 835, f. 1r



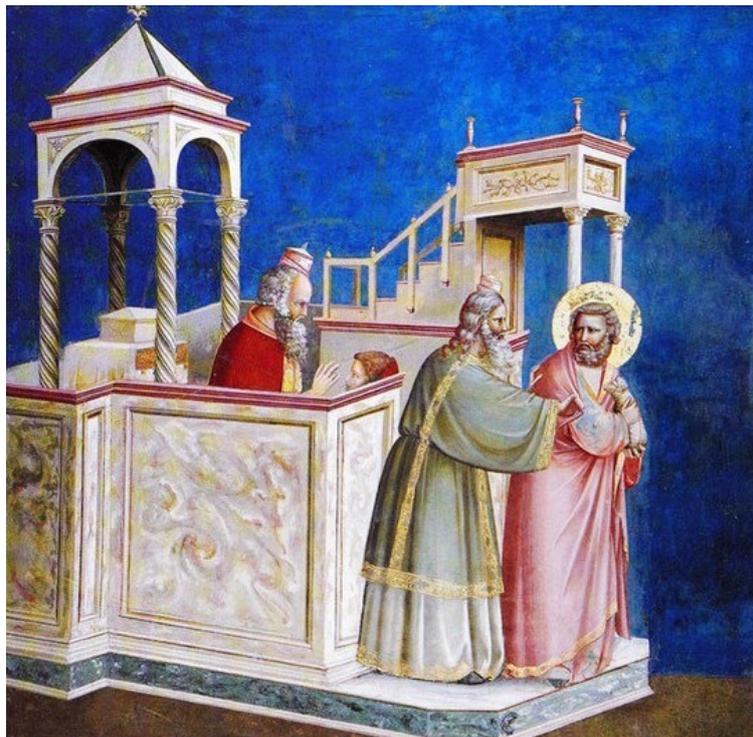
9. Maestro della tendenza di Bedford, *Cristina da Pizzano seduta, legge da un libro posto davanti a lei sulla scrivania, insegna a suo figlio*, Jean de Castel, British Library, Ms. Harley 4431, f. 261



10. *Cristina da Pizzano legge i Proverbi Morali (Proverbes moraux)*, Manoscritto della regina, Parigi, Biblioteca Nazionale, MS Harley MS 4431, f. 259v



11. *Le tre Virtù appaiono nello studio di Cristina da Pizzano in un raggio di luce*, Ginevra, Biblioteca di Ginevra, Ms. Fr. 180, f 5v.



12. Giotto, *Cacciata di Gioacchino*, Padova, Cappella degli Scrovegni



13. Giotto, *Retiro di Gioacchino tra i pastori*, Padova, Cappella degli Scrovegni



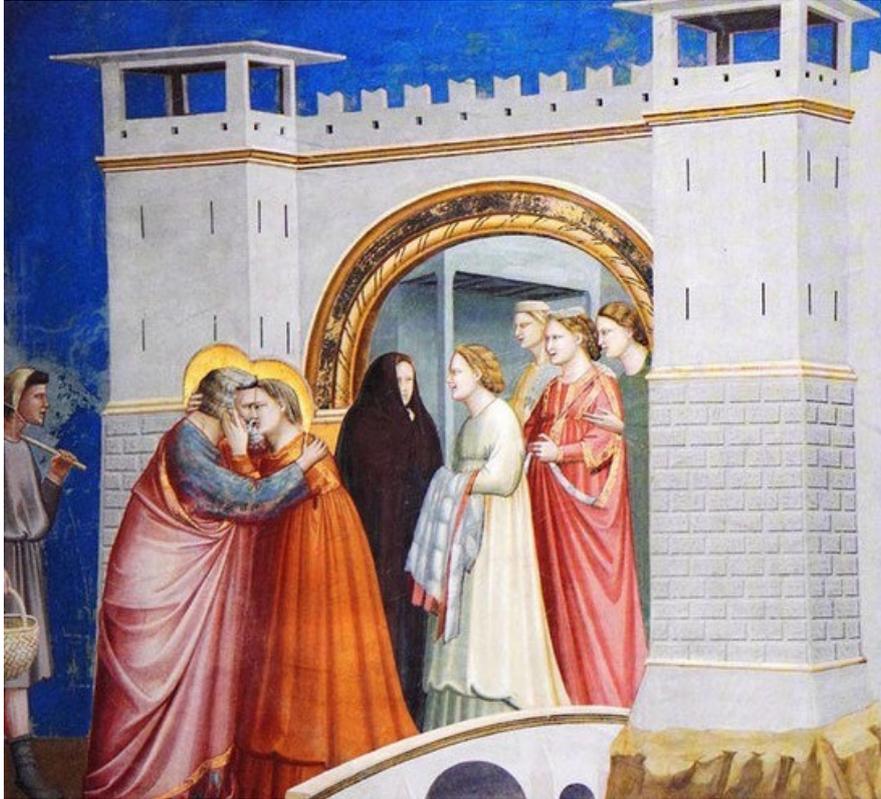
14. Giotto, *Annuncio a sant'Anna*, Padova, Cappella degli Scrovegni



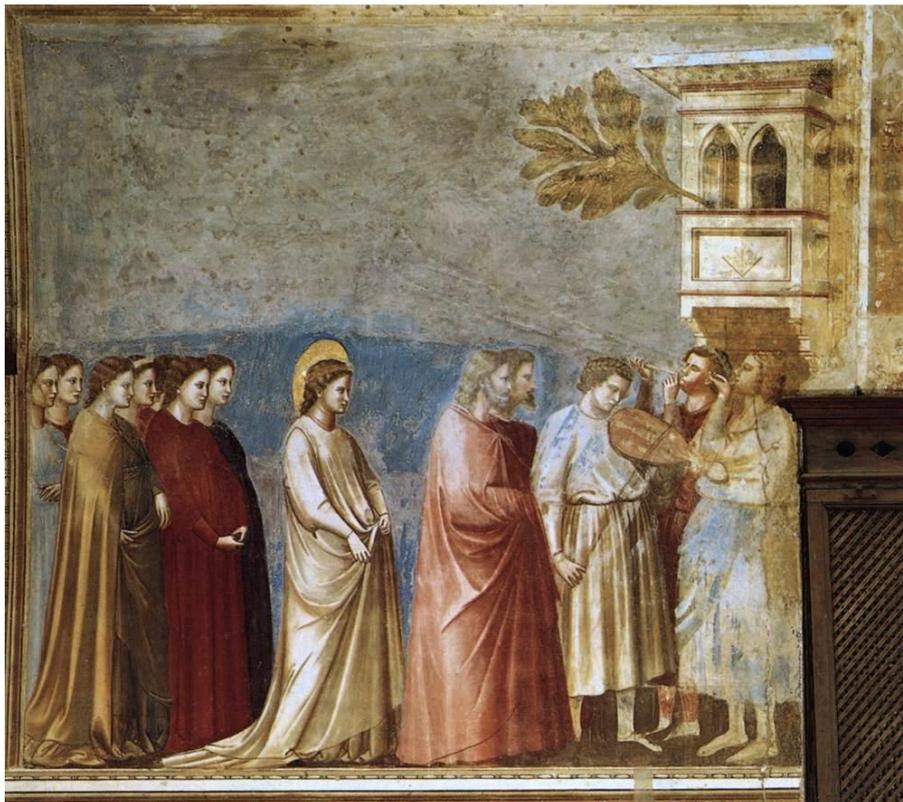
15. Giotto, *Sacrificio di Gioacchino*, Padova, Cappella degli Scrovegni



16. Giotto, *Sogno di Gioacchino*, Padova, Cappella degli Scrovegni



17. Giotto, *Incontro alla Porta Aurea*, Padova, Cappella degli Scrovegni



18. Giotto, *Il corteo nuziale*, Padova, Cappella degli Scrovegni



19. Giotto, *La Visitazione*, Padova, Cappella degli Scrovegni



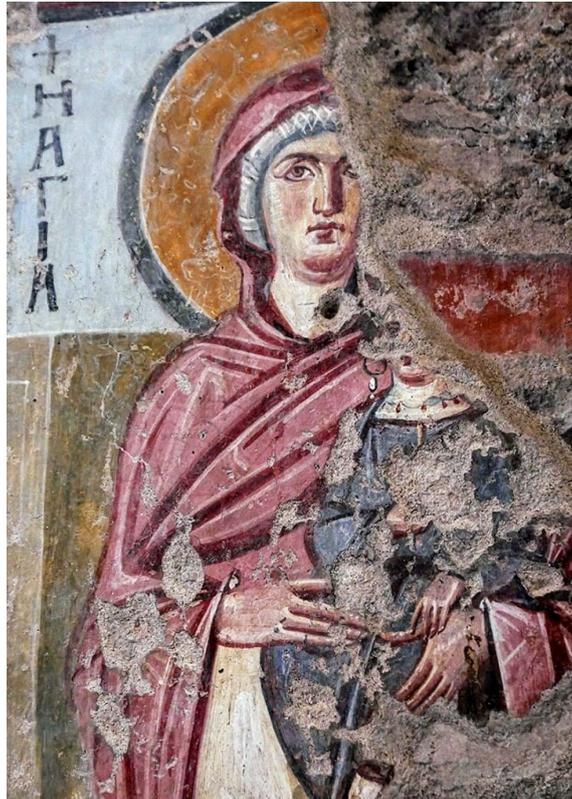
20. Giotto, *La Fuga in Egitto*, Padova, Cappella degli Scrovegni



20. Maestro della Leggenda della Maddalena, *sant'Anna con una mela e un libro*, Bruxelles, Palazzo delle Belle Arti



21. *Le tre Madri*, Roma, chiesa di Santa Maria Antiqua



22. *Sant'Anna e Maria*, Roma, Santa Maria Antiqua



23. Nicolaus Gerhaert von Leyden, *La Vergine con il Bambino e sant'Anna*, Berlino, Bode-Museum, Staatliche Museen zu Berlin



24. *La Vergine con il Bambino e sant'Anna*, Norfolk, Chrysler Museum of Art



25. *Dettaglio di sant'Anna che sta leggendo in compagnia della Vergine e il Bambino*, Oxford, Bodleian Library, MS Aubrey 31, f. 31r.



26. Anna di Borgogna, raffigurata inginocchiata davanti alla sua patrona e omonima, sant'Anna, in compagnia di Maria Vergine e Gesù Bambino, Londra, British Library MS Add. 18850, fol. 257v



27. Maestro di Antoine de la Roche, *Anna di Britannia prega a san Claudio*, London, British Library MS Add. 18850, fol. 257v



28. Maestro di Antoine de la Roche, *Claudia di Francia prega a sant'Anna*, Londra, British Library, MS. Add. 18850, f. 25



29. Isabel de Byron legge le Sacre Scritture in compagnia di sua figlia, Londra, British Library, MS Egerton 2781, f. 122v.



30. Claus de Werve, *Madonna col Bambino*, New York, The Metropolitan Museum of Art



31. *Scene della vita della Vergine*, Cluny, Museo di Cluny



32. Ricostruzione del probabile rapporto tra i polittici di Thornham Parva e del Museo di Cluny, mostrando il frontalino e il dossale disposti su un altare



33. *Retablo di Thornham Parva*, chiesa di Santa Maria, Thornham Parva, Suffolk



34. Scene dell'antico testamento, Manoscritto della Regina Maria, Londra, British Library, Royal MS 2 B VII



35. Educazione della Vergine, Cluny, Museo di Cluny