

CARMELA COVATO

Maestre d'Italia. Uno sguardo sull'età liberale

Educate ad educare

[...] Poiché le mie avventure in Finlandia mi avevano fatto apprezzare la compagnia dei giovani della mia età, suggerii, senza troppa convinzione, l'idea che sarebbe stato più proficuo iscrivermi in un liceo: la mia proposta fu accolta da uno scoppio di risa e mia madre lasciò la stanza alzando le spalle in uno svolazzo del suo ampio pigiama di seta color crema, bordato con pelo di scimmia.¹

Questo episodio della vita della scrittrice Irène Némirovski –ricostruita dalla figlia Élisabeth Gille– rappresenta un'efficace testimonianza letteraria e biografica della tendenza assai diffusa in molte realtà europee fra Otto e Novecento a confinare l'accesso delle donne agli studi post-elementari nel recinto di un sapere ritenuto adatto al genere femminile, ben distinto dagli studi elevati destinati agli uomini appartenenti ad una realtà elitaria.²

Nell'Italia post-unitaria, in modo forse più evidente che in altri contesti, si profila, inoltre, una sorta di ingiunzione pedagogica nei

¹ Élisabeth Gille, *Mirador. Irène Némirovsky, mia madre*, tr. it, Roma, Fazi Editore, 2011, p. 198.

² Marino Raicich, *Liceo, università, professioni: un percorso difficile per le donne*, in Id., *Di grammatica in retorica. Lingua, scuola, editoria nella Terza Italia*, Roma, Archivio Guido IZZI, 1996, pp. 163-200; Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire sous la troisième République*, Paris, Presse de la Fondation des sciences politiques, 1977; Dina M. Copeman, *London's women teachers. Gender, class and feminism 1870-1930*, London and New York, Routledge, 1996.

confronti di quelle donne che desideravano proseguire gli studi dopo l'obbligo sia per perseguire una emancipazione culturale e sociale sia perché costrette a dotarsi di un'autonomia economica resa necessaria dalla condizione di vedovanza o di nubilito.³

Si è consolidata così in quegli anni una indiscussa corrispondenza fra donne ed educazione che, per altro, dato ancora più sorprendente, si protrae ancora oggi.⁴ Questa tendenza era allora iscritta in una realtà scolastica ancora fortemente gerarchica dal punto di vista del rapporto fra le classi sociali, pur in presenza degli enormi sforzi compiuti dai ceti dirigenti di allora nei confronti dell'alfabetizzazione popolare sia maschile sia femminile.⁵

Nel corso del quarto congresso pedagogico, svoltosi a Firenze nel 1864, il senatore Raffaello Lambruschini aveva sostenuto con grande solennità che la donna è dotata di una bellezza fatta «di pazienza, di abnegazione di sé, di mansuetudine che acquista le proprie e le ire altrui, di compassione che sente i mali di tutti, di generosità che li soccorre, dimentica di sé medesima. Bellezza che piglia ora la forma di madre ora di suora della carità». ⁶ Aggiunse, inoltre:

Pigli essa oggi la forma di maestra di scuola. Nella scuola, in quella principalmente ove sono accolti i bambini, eserciti la donna il benefico potere che Dio le concesse, là regni, là essa sia ad un tempo e madre per affetto, maestra sagace, e instancabile mediatrice delle malattie di questo nostro misero cuore. Là ella prepari alle belle sorti che l'aspettano la novella generazione [...].⁷

Il problema della diffusione delle scuole elementari nell'Italia post-unitaria va collegato all'atteggiamento assunto dai gruppi

³ Antonio Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci, 2006.

⁴ Carmela Covato, Luciana Di Mauro (a cura di), *Donne che hanno fatto l'Italia. Le educatrici*, «Leggendaria», 15, 2011, n. 87, pp. 3-41.

⁵ Sulla diffusione dell'alfabetizzazione nei primi decenni post-unitari, cfr., fra gli altri, Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza, 1963; Simonetta Soldani, Gabriele Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Storia e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1993; Simonetta Ulivieri (a cura di), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1996; Marcello Dei, *Colletto bianco, grembiule nero*, Bologna, il Mulino, 1994.

⁶ *Atti del quarto congresso pedagogico italiano, tenuto in Firenze nel settembre del 1864*, pubblicati per cura della Società pedagogica italiana, Milano, Tipografia di Domenico Salvi e C., 1864, p. 23.

⁷ *Ibidem*.

dirigenti nei confronti della questione della formazione di una classe magistrale, che avrebbe dovuto contribuire a rendere effettivamente operante l'obbligo scolastico e a sviluppare l'alfabetizzazione dei ceti popolari.

L'entità del fenomeno dell'analfabetismo, che in Italia registrava un livello più alto rispetto agli altri paesi europei (se si esclude la Spagna e l'Impero russo in cui si sfiorava un tasso del 90-95%), si poneva, dunque, come uno dei nodi principali ai fini di una reale unificazione culturale e politica del nuovo Stato. Nel 1861 i dati Istat indicano un tasso di analfabetismo maschile del 72% e femminile dell'84%.⁸

Le cifre, per quanto allarmanti, risultano, per certi aspetti ottimistiche, se si considera il tipo di rilevazione adottato, cioè la dichiarazione dell'interessato di essere illetterato. Molti, infatti, anche in buona fede avevano dichiarato di non essere analfabeti perché in grado di scarabocchiare la propria firma o di decifrare qualche semplice scritta avuta sempre sotto gli occhi.

All'indomani dell'Unità, quando la nascita della scuola elementare pubblica e l'istituzione dell'obbligo scolastico resero necessaria e urgente la formazione di una nuova classe magistrale, il suo incremento numerico e culturale, la «donna» apparve subito al ceto dirigente di allora e agli intellettuali attenti alle questioni scolastiche, il soggetto naturalmente destinatario di una missione rivolta all'alfabetizzazione dei ceti popolari, in una prospettiva di salvaguardia dell'ordine morale e delle gerarchie sociali. La vocazione magistrale venne descritta con grande enfasi e le fu attribuita la stessa sacralità del ruolo materno.

La retorica ufficiale, tuttavia, contrastava con le condizioni reali di vita delle maestre di allora, pioniere e artefici della prima educazione nazionale.

Dalla legge Casati del 1859, che fissava i minimi salariali per maestri e maestre, fino ai primi anni del Novecento il loro stipendio era decurtato di 1/3 rispetto a quello dei colleghi uomini; ed esso si riduceva ulteriormente se l'insegnamento avveniva nelle scuole rurali, dove a insegnare erano soprattutto le maestre; il loro comportamento era vincolato al rispetto di rigide regole morali, pena il mancato rilascio dell'attestato di moralità, necessario per insegnare, da parte del Sindaco. Della loro capacità di insegnare ai bambini maschi, soprattutto nel corso elementare superiore, si discusse a lungo in un dibattito in cui si intrecciavano preoccupazioni occupazionali maschili ad argomentazioni tendenti a dimostrare l'inadeguatezza femminile nel-

la trasmissione di valori virili, come il patriottismo e l'attaccamento al lavoro produttivo.⁸ Tuttavia, nonostante questi limiti, la figura della maestra era socialmente tollerata, mentre l'aspirazione femminile nei confronti di professioni culturalmente più elevate veniva duramente stigmatizzata. Allorquando l'assurdo suicidio della maestra Italia Donati (1886),⁹ ingiustamente accusata di essere l'amante del Sindaco di Lamporecchio, il paese in cui insegnava, destò nell'opinione pubblica sconcerto e compassione, la sentenza della Corte di Cassazione (1884) che negava a Lydia Pöet, prima laureata in Giurisprudenza, l'iscrizione all'Ordine degli avvocati, proprio per il suo essere donna, fu accolta da molti con favore perché percepita come un argine nei confronti di una "pretesa" femminile considerata eccessiva.¹⁰

Contestualmente, negli stessi anni, i percorsi dell'identità femminile si muovono all'interno di un clima culturale che, pur non proteggendo, sul piano sociale ed economico, le cosiddette professioni oblativo, le celebrava a livello morale e le considerava naturalmente adatte alle donne.

Evidente è il contrasto fra l'enfasi retorica con la quale la cultura ufficiale celebrava la donna educatrice e una realtà che, fino al 1877, ne considerava la "parola" non degna di fede e le proibiva, dunque, di testimoniare negli atti pubblici, fino al 1919 la riteneva naturalmente soggetta all'autorità maritale e fino al 1945 non le consentiva il diritto al voto e, dunque, la partecipazione alla cosa pubblica.

Come ha osservato Simonetta Soldani:

Le centinaia di migliaia di bambine che —nonostante gli alti (e spesso altissimi) tassi di evasione dall'obbligo— riuscivano ad imparar non solo dell'alfabeto ma anche dell'idea che il mondo poteva cambiare, così come le decine di migliaia di maestre (62.643 nel 1901) "inventate" nell'arco di poco più di una generazione e presenti fino nei più remoti angoli della penisola, erano la testimonianza vivente di una remota cesura epocale, destinata proprio per questo ad incidere a fondo nell'immaginario collettivo, oltre che nella vita quotidiana, nei suoi ritmi e nelle sue aspettative.¹¹

⁸ Marcello Dei, *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, Bologna, il Mulino, 1994.

⁹ Sulla figura di Italia Donati, vedi Enzo Catarsi, *L'educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Bergamo, Juvenilia, 1985; Elena Gianini Belotti, *Prima della quiete. Storia di Italia Donati*, Milano, Rizzoli, 2005.

¹⁰ Ho trattato questo tema in Carmela Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido IZZI, 1996.

¹¹ Simonetta Soldani, *Premessa a Ead.*, (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuola e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989, p. XVI.

È necessario, tuttavia, sottolineare, allo stesso tempo, come il diverso valore attribuito ai singoli gradi dell'insegnamento ed ai docenti ad essi destinati si traducesse

[...] in una sequenza che esplicitava la minore importanza attribuita alle scuole rurali, ai centri meno popolosi, alle classi inferiori e a quelle femminili, e che, dunque, prevedeva nel punto più basso la donna chiamata ad insegnare in una scuola inferiore femminile di campagna e, in quello più alto l'uomo insediato in una scuola superiore maschile di città. In ogni caso, impiegare una donna permetteva ai municipi, afflitti da una perenne penuria di bilancio e pervasi da una diffusa indisponibilità a spendere per l'istruzione popolare, di risparmiare soldi e di garantirsi ampi margini di discrezionalità nell'adempiere agli obblighi contratti.¹²

La maggiore presenza delle donne nell'insegnamento elementare prende le mosse dal numero delle iscritte alle scuole normali, nelle quali, a partire da un iniziale svantaggio femminile dal punto di vista numerico, si registrò già negli ultimi anni dell'Ottocento un vero sorpasso delle allieve rispetto agli allievi.

«A proposito di alunni –scrive un ispettore centrale nel 1892– mi piace rilevare un dato significantissimo ed è il seguente: nel 1890-1891 alle scuole normali, comprese le classi preparatorie furono iscritti 1.992 maschi e 12.154 femmine. Non è la sproporzione fra questi numeri a cui voglio riferirmi, ma al fatto che da qualche anno l'educazione della donna progredisce con una straordinaria rapidità».¹³

Precedentemente, nell'anno 1881-1882, nelle scuole normali, pareggiate e non pareggiate, erano iscritte solo 4.901 alunne, nell'anno 1884-1885 raggiunsero il numero di 5.274 fino a superare successivamente, nel 1890-1891 le 12.000. A suo avviso, il fatto che le famiglie spingessero le loro ragazze ad iscriversi alle scuole normali non era tanto legato al desiderio di conseguire la patente di abilitazione ma al fatto che «[...] non si possa aspirare al miglioramento morale e civile, a snebbiare dalla superstizione, ad accostumare a temperanza e a fermezza, ad ordine, a libertà senza il concorso della donna educata».¹⁴

¹² Simonetta Soldani, *Nascita della maestra elementare* in Soldani, Turi (a cura di), *Fare gli italiani*, I, p. 84.

¹³ Carmela Covato, Anna Maria Sorge, *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Ministero dei beni culturali e ambientali, 1994, p. 70.

¹⁴ *Ibidem*.

Reali e immaginarie

Anche nelle ricostruzioni letterarie più dolorose, che pure fanno spesso riferimento a casi drammatici realmente accaduti, si può cogliere –dato da non trascurare– come l'avventura magistrale e il ruolo di educatrice abbiano rappresentato per molte donne italiane, appartenenti in prevalenza alla piccola borghesia o ai ceti popolari più elevati, sia la prima occasione di proseguire gli studi oltre la scuola elementare sia l'esperienza nuova dell'accesso ad una professione, socialmente fragile, ma al limite della trasgressione nella vita di ragazze disposte, per insegnare, a lasciare la famiglia e a vivere da sole, alla ricerca di un'autonomia economica e culturale.¹⁵

Alcune rappresentazioni letterarie (si pensi a Edmondo De Amicis, Elvira Manuso, Luigi Pirandello, Matilde Serao, Ada Negri) hanno messo in luce la complessità di questa esperienza e hanno sottolineato la presenza, oscurata da astratte idealizzazioni, di una diffusa diffidenza nei confronti di figure femminili, simbolicamente esaltate ma, nei fatti, giudicate ancora atipiche e sconcertanti. Indagini recenti, arricchite da un ricorso a fonti documentarie di vario tipo (da quelle archivistiche a quelle letterarie, dalla stampa periodica alla memorialistica e alle testimonianze orali) hanno avviato un importante lavoro di indagine che restituisce al tema l'opportuno rilievo storico, offuscato in passato da una discutibile marginalità storiografica.¹⁶

L'accesso delle donne all'insegnamento, e, contestualmente, ad altre professioni fortemente segnate da una connotazione oblativa e caritatevole, racchiude in sé, da una parte il fenomeno nuovo dell'approdo a quella soggettività sociale che scaturisce dall'esercizio di una professione, dall'altra, il tentativo, perpetrato dalla cultura dominante di allora, di ricondurre questo fenomeno, secondo gli ideali borghesi, in una dimensione sociale modellata sulle caratteristiche e i ruoli della vita familiare. La storia della rapida femminilizzazione della professione docente si colloca in questo clima culturale e sociale.

¹⁵ Rosella Certini, *Bambini e scolari nelle memorie e nei diari di maestri e maestre: tra biografia e racconto*, in Carmela Covato, Simonetta Ulivieri (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia Bambini e bambine. Modelli pedagogici e stili di vita*, Milano, Unicopli, 2001, pp. 197-30.

¹⁶ Ulivieri, *Essere donne insegnanti*; Paola Pittalis, *Voci di maestre*, in Laura Fortini, Paola Pittalis, *Isolitudine. Scrittrici e scrittori della Sardegna*, Albano Laziale (RM), Iacobelli, 2010, pp. 17-52; per una aggiornata bibliografia sull'argomento, vedi Rina Nigrisoli, *La mia scuola*, a cura di Francesca Borruso, Milano, Unicopli, 2011, pp. 181-188.

All'interno degli studi storiografici destinati alla storia dell'insegnamento, appaiono particolarmente significativi quei tentativi, che affiorano in alcune recenti ricerche legate alla storia di "genere", di scrutare all'interno della coscienza femminile di quegli anni, mettendo in evidenza l'emergere di nuove aspirazioni e il permanere di vincoli interni e esterni che hanno reso particolarmente travagliato e contraddittorio il consolidarsi di una identità nuova dal punto di vista psicologico, culturale e sociale.¹⁷ Si cercherà, allora, non tanto di ripercorrere le vicende istituzionali e legislative del problema, sulle quali esiste già una ampia saggistica, ma di evidenziare alcune tematiche che hanno influito, sulla base di modalità non sempre omogenee, allo sviluppo di una nuova condizione femminile e della diversa consapevolezza di sé, ad essa legata.

Alcune tracce di questo percorso sono presenti nelle numerose rappresentazioni letterarie di quegli anni, nelle quali compare come protagonista una donna, spesso interprete inquieta di mutamenti vissuti in modo contraddittorio e sofferto. Particolarmente interessanti, ai fini del nostro discorso, sono i racconti o i romanzi nei quali la donna protagonista è proprio una maestra, le cui vicende essenziali sono descritte spesso con crudo realismo e diventano, per questo, ancora più significative quando sono narrate da una donna che, in qualche misura, racconta se stessa, le sue speranze e le sue paure. L'aspirazione a nuovi destini e a nuove libertà, dall'esito spesso non felice, viene affidato, infatti, in questo tipo di letteratura alla possibilità da parte delle donne di diventare insegnanti, in particolare maestre.¹⁸

In generale, però, il loro desiderio di autonomia, di impegno intellettuale e professionale, sembra ineluttabilmente condannato ad essere duramente punito con la maldicenza, la malattia, la solitudine; sebbene le difficoltà, anche le più aspre, non attenuassero l'invincibile forza della speranza, che animava le protagoniste delle vicende narrate. Ma qual era il contenuto di queste speranze?

Come scriveva Elvira Mancuso nel 1906, la grande speranza

che infondeva coraggio alla madre e alla figlia, era la stessa: cioè che Annuzza potesse diventare maestra, e così —pensavano loro— mettersi in grado di guadagnare *lautamente*, senza star soggette, come le serve, e senza sfacchinare come le operaie... Del resto,

¹⁷ Covato, Di Mauro, *Donne che hanno fatto l'Italia*.

¹⁸ Giorgio Bini, *La maestra nella letteratura: uno specchio della realtà*, in Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne*, pp. 331-362.

nessuna delle due era certa che quella speranza si sarebbe avverata; perché nel paese non vi erano altre scuole che le elementari, e per poter concorrere ad un posto gratuito nel convitto magistrale del capo provincia, ci volevano raccomandazioni e denari.¹⁹

Il paese in cui si svolge la vicenda è Pietraperzia in provincia di Caltanissetta. L'autrice del romanzo (pubblicato per la prima volta a Palermo nel 1906 con il titolo *Annuzza, la maestrina* ed edito poi dalla Casa editrice Sellerio nel 1990 con il solo sottotitolo *Vecchia storia... inverosimile*), negli ultimi anni dell'Ottocento, conseguì con ottimi risultati la patente elementare di grado superiore e nella Regia Università di Palermo il diploma di laurea in Lettere; fra ottanta concorrenti all'insegnamento dell'italiano nelle regie scuole tecniche fu giudicata la sesta. In seguito, aprì in casa propria un corso di insegnamento normale. Elvira Mancuso nacque a Caltanissetta nel 1867. La scrittrice apparteneva a una famiglia alto-borghese e il padre era «un penalista eminente, autentico patriota, oratore dalla parola fluente».²⁰

Di volontà ferrea, d'ingegno elevato, studiando da autodidatta e combattendo aspre lotte con i parenti, che non avrebbero voluto, è riuscita a conseguire nell'Università di Palermo la laurea in Lettere e a dedicarsi all'insegnamento, dichiarando aperta guerra ai quei pregiudizi che, secondo la sua stessa opinione, tenevano la condizione della donna ancor vicina a quella della serva.²¹

Piccola di statura e miope dietro le lenti chiare, Elvira Mancuso si aggirava solitaria per le vie di Caltanissetta gravata da un borsone di pelle pieno di libri. Era, il suo gesto, un portare in scena, nel più ampio teatro cittadino, le particole della propria biblioteca; un far ruota alla provocazione di fronte al pregiudizio che alle donne (che non fossero “*continentali*”, scandalose) negava la lettura di libri gravi e concedeva solo “le gustose chiacchiere da una finestra all'altra con le vicine” o le “gaie serate intime di *tombola* o di *sette e mezzo*”. Non voleva essere una “*buona donnina*” borghese. Voleva che la riconoscessero “*donna*”; semplicemente “*donna*” con il diritto pure di “discutere con gli uomini su certi argomenti che non avevano nulla a che fare col governo domestico, col bucato o con simili soggetti”. Cercava orecchie disponibili, disperatamente.²²

¹⁹ Elvira Mancuso, *Vecchia storia... inverosimile*, Palermo, Sellerio, 1990, p. 13.

²⁰ Salvatore Nigro, *Una volpicina fra i villani* in Mancuso, *Vecchia storia*, p. 167.

²¹ *Ibidem*.

²² *Ibidem*, p. 168.

L'autrice del romanzo e la protagonista rappresentano entrambe due figure paradigmatiche di un percorso esistenziale diverso, ma per molti versi ricco di analogie, compiuto, a partire dagli ultimi decenni del secolo scorso, da un gruppo di donne appartenenti, nel primo caso, a una borghesia economicamente disagiata, ma animata da aspirazioni intellettuali e, nel secondo, al ceto popolare o piccolo borghese, come è stato messo in rilievo da numerose e recenti indagini storiografiche. Da questi studi si evince, infatti, che, se l'apertura delle università consentì ad alcune di raggiungere posizioni di successo, ciò che contribuì a modificare la vita delle donne borghesi in Europa, fra il 1875 e la seconda guerra mondiale, fu soprattutto l'aprirsi della via all'insegnamento primario e secondario. Tanto la tradizione quanto la propensione delle donne ad accontentarsi di stipendi assai inferiori a quelli degli uomini erano garanzia del fatto che si sarebbero imposte nell'insegnamento ai bambini e alle ragazze. La possibilità di frequentare la scuola normale, finalizzata all'insegnamento elementare, e di svolgere la professione di maestra ha rappresentato – come si è detto – anche nella realtà dell'Italia post-unitaria, per molte ragazze appartenenti alla piccola borghesia la prima occasione di proseguire gli studi oltre la scuola elementare e l'opportunità di realizzare un'aspirazione, maturata proprio allora in relazione alle nuove necessità della vita sociale, di conquistarsi un'autonomia economica.

Il crescente numero di allieve normaliste e di maestre è un fenomeno che riguarda, in modo specifico, la fisionomia e le vicende di due istituzioni scolastiche strettamente interrelate da finalità comuni e, cioè, la scuola elementare e popolare e la scuola normale. Esso è stato favorito da un insieme di circostanze maturate soprattutto in ambito economico e politico ed ha avuto, allo stesso tempo, ricadute estremamente significative nel campo della vita privata e delle vicende esistenziali di giovani donne che si avventuravano, sulla base di un'esperienza concreta, nella elaborazione di una identità femminile, enfatizzata dal pensiero pedagogico in una versione edulcorata e astratta, ma di fatto resa ardua dal permanere di numerosi pregiudizi e pesanti forme di ostruzionismo.

Proprio nel 1886, Matilde Serao pubblica un racconto fortemente autobiografico *Scuola normale femminile*.²³ La scrittrice, che aveva frequentato la scuola normale, non divenne mai maestra, ma lavorò per

²³ Matilde Serao, *Scuola normale femminile*, ora in Ead., *Il romanzo della fanciulla*, a cura di Francesco Bruni, Napoli, Liguori, 1985, pp. 146-185.

un breve periodo come impiegata ai telegrafi dello Stato. Il racconto, in cui viene evidenziata con crudo realismo la povertà materiale e culturale della scuola normale, contiene una triste ma realistica elencazione dei destini a cui le fanciulle sarebbero approdate dopo la fine degli studi: maestre rurali decedute per stenti, per fatica didattica, maestre impegnate e innovatrici, maestre mancate e costrette a scelte di vita alternative, fra le quali prevaleva quella di telegrafiste.

Anche Ada Negri, nel 1917, pubblica, nell'ambito di una raccolta di novelle dal titolo *Le solitarie*,²⁴ un racconto *Anima bianca*, in cui viene riproposta la rappresentazione della difficile condizione esistenziale di una maestra rurale, entusiasta del suo lavoro e molto affezionata agli allievi. Ma, dopo essere stata violentata in un bosco da uno sconosciuto, la giovane maestra non si riprenderà più, deperirà e si consumerà fino alla morte.

Al di là di questi esiti estremi, si può certamente ipotizzare la presenza, nella vita di molte maestre, di un diffuso disagio esistenziale. Infatti, se da una parte era più forte rispetto agli uomini la spinta nei confronti di una scelta professionale legata ad aspirazioni culturali ed economiche di tipo nuovo, certamente erano maggiori gli ostacoli incontrati per realizzarla. Va segnalato, innanzitutto, un disagio forte per quelle donne che dovevano spostarsi dalla campagna o da piccoli paesi per recarsi in una città, prima per frequentare la scuola normale, poi per insegnare e non vanno sottovalutate, inoltre, le difficoltà incontrate dalle maestre di città costrette a insegnare nelle scuole rurali. Non si può trascurare, poi, di ricordare che la condizione di maestra era segnata da una precisa discriminazione economica. Lo stipendio della maestra era, infatti – come si è detto – inferiore di un terzo rispetto a quello dei maestri.

L'attestato di moralità rilasciato dal sindaco, necessario per insegnare, rappresentava un ulteriore strumento di discriminazione, reso più insidioso dai forti pregiudizi esistenti nei confronti di donne che si avventuravano in una vita autonoma, segnata spesso dalla solitudine.

Già viste come delle 'originali' a causa del loro desiderio di lavorare fuori casa ed anche perché autonome economicamente, nei paesi più chiusi, nelle realtà provinciali meno progredite, sono considerate con sospetto in quanto 'straniere' e 'sole'.²⁵

²⁴ Ada Negri, *Le solitarie*, ora in Ead. *Prose*, a cura di Bianca Scalfi e Egidio Bianchetti, Milano, Mondadori, 1966.

²⁵ Simonetta Ulivieri, *I maestri*, in Tina Tomasi et al. (a cura di), *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978, p. 176.

Le maestre, particolarmente all'inizio della loro carriera, erano costrette ad affrontare situazioni dure e faticose non soltanto dal punto di vista materiale, ma anche psicologico. A diciassette o diciott'anni, dopo aver frequentato la scuola normale, le giovani maestre cominciavano ad insegnare in villaggi molto isolati di montagna o in campagna, lontane dalle loro famiglie, che avevano costituito, fino ad allora, con la sola eccezione dell'esperienza scolastica, l'unico vissuto affettivo e umano.

Così in una testimonianza –che merita di essere riportata per intero– raccolta da Marcello Dei:

Era il 1° febbraio 1924, avevo vent'anni e partii alla conquista d'un regno, per raggiungere la sospirata scuola, ottenuta dopo il difficile concorso regionale per titoli ed esami. Avevo un paio di scarpette di vernice con i tacchi alti, un bel vestito e un cappello di velluto largo, come s'addiceva allora alle maestre. Mi accompagnava mio padre, uomo forte e coraggioso abituato a tutti i sacrifici. Giunto all'ultimo paese situato sulla strada provinciale trovammo un birocchio che ci accompagnò all'ultima frazione che aveva ancora una strada. La prima grande delusione la provai quando vidi un vecchio montanaro che mi attendeva con due asini e mi indicò la *strada*, cioè il letto del fiume, abbastanza ricco d'acqua per lo sciogliersi della neve. Piansi allora e non volevo salire sull'asino, ma dovetti ubbidire e, mentre gli accompagnatori camminavano sulle rive del fiume, io rimasi in balia dell'asino che saltava sui sassi più scoperti spruzzandomi d'acqua fino al mio bel vestito, mentre io malsicura e paurosa, mi dimenavo invocando la mamma. Finito il percorso sul letto del fiume, attraversato per ben 15 volte, cominciò la salita ripidissima. Il buon montanaro col mio babbo mi incoraggiarono e si misero a fianco dell'asino che affondava le zampe nel fango e mi sostenevano perché io non cadessi. Raggiunta una cima, c'era una discesa più pericolosa, ed io, tenendomi stretta alla cavezza e alla *sottocoda* dell'asino, riuscii a superarla, poi un'altra cima e infine giunsi ad una chiesetta sotto una roccia (una sega, era Seguno!). Ero disfatta, piangente e trovai un gruppo di bambini ostili, perché avrebbero voluto continuare con la supplente alla quale si erano molto affezionati.²⁶

La seconda prova che attendeva la giovane maestra era, come sottolinea Dei, l'alloggio, l'aula, la casa. Lo vediamo in un'altra testimonianza:

²⁶ Dei, *Colletto bianco, grembiule nero*, p. 130.

Mi fecero vedere l'aula, situata al piano rialzato (unico piano) di una casa privata, i banchi vecchi e scomodi, un tavolino per l'insegnante e una stufa a legna. Come illuminazione un lume a petrolio. Mancava però la camera per l'insegnante, bisognava adattarsi a dormire nella scuola o rinunciare al posto e tornare indietro. Io decisi di rimanere. Alcuni uomini improvvisarono un letto inchiodando alcune assi, fecero un pagliericcio, non so di cosa, ed il giorno dopo ebbe inizio la mia lunga carriera.²⁷

A conferma delle condizioni scolastiche ed ambientali assai precarie, a sua volta, Antonio Labriola, in occasione della visita compiuta in qualità di ispettore ministeriale alla scuola normale femminile di Bari nel 1885, aveva osservato:

Il locale è decente, così all'interno come all'esterno, ma non basta allo scopo.

Le aule delle tre classi normali e della scuola preparatoria son distribuite da' due lati di un portico, che recinge una corte scoperta, nella quale si fanno gli esercizi di ginnastica sul lastricato. Non c'è traccia non che di palestra vera e propria, di attrezzi elementari; e avuto riguardo all'angustia del portico e della corte rispetto al numero delle alunne, mi pare di potere affermare, che l'insegnamento della ginnastica si riduca a qualcosa di affatto illusorio.

Le aule sono variamente orientate, non incommode in quanto a spazio, ma non buone per quel che riguarda la luce e i riscontri d'aria. Trovandosi tutte a pianterreno, tra il portico e il giardino, vanno soggetti a molti inconvenienti, come a dire l'umidità, il rumore e così via. Il convitto è ancora più incomodo. Non ha veri dormitori ma stanze comuni, piene di tanti e tanti letti, che si dura fatica a girarvi dentro. I letti son collocati nelle più strane maniere, per fino sotto alle finestre, o in modo da occupare un terzo del vano di una porta.

Bisogna figurarsi una casa privata, in cui siano stati ammessi alla rinfusa degli ospiti numerosi.²⁸

Una volta divenute maestre, una delle cause più frequenti di licenziamento, secondo quanto previsto dalla legge Casati, era il caso in cui la reputazione morale dell'insegnante fosse stata gravemente compromessa. Com'è noto, era compito del consiglio comunale valutare il livello di accettabilità della moralità di un insegnante ed era totalmente a sua discrezione stabilire i fatti e le circostanze in grado

²⁷ *Ibidem.*

²⁸ Relazione di Antonio Labriola sull'ispezione compiuta nella scuola normale femminile di Bari, citata in Covato, Sorge, *L'istruzione normale*, p. 162.

di compromettere la sua reputazione. Il potere esercitato dai sindaci, con il rilascio o meno dell'attestato di moralità, diventava spesso uno strumento di discriminazione basato, nel caso dei maestri, sul ricorso a motivazioni di tipo politico e, nel caso delle maestre, ad argomentazioni di tipo morale.

In questo contesto, un esempio molto significativo e atipico è quello di Linda Malnati, figura di intellettuale colta, emancipata e impegnata politicamente, che fu licenziata dal sindaco del Comune di Milano, con una circolare da lui rivolta al Consiglio, in cui veniva accusata, insieme ad altri due colleghi, di aver continuato ad insegnare pur agendo «pubblicamente per altri ideali incompatibili collo spirito che regge la istruzione elementare nel nostro Stato; e di essere restati alle dipendenze di una autorità che essi pubblicamente minavano, intendendo scalzare le fondamenta del nostro ordinamento sociale».²⁹ In effetti, la figura di Linda Malnati si distacca sensibilmente dai modelli allora più diffusi. Nacque nel 1855 e da giovanissima partecipò all'attività politica del Partito dei Lavoratori italiani. Collaborò con Anna Kuliscioff all'organizzazione dei primi gruppi di donne lavoratrici della Camera del Lavoro, contribuendo a fondarne la sezione femminile. Fu Presidente della Lega per la tutela delle figlie del lavoro, aggregata al Partito socialista. Fra i suoi molteplici motivi di impegno politico, vanno messi in evidenza l'interesse per l'Università popolare milanese, la partecipazione al Comitato Pro-suffragio, la proposta di abolire l'insegnamento del catechismo nelle scuole elementari e di sostituire, nelle scuole superiori, l'insegnamento della religione cattolica con una storia comparata delle religioni.

Il caso di Linda Malnati testimonia il percorso di una nuova progettualità pedagogica di maestre ma anche educatrici. Si pensi a questo proposito a Maria Montessori –di grande rilevanza internazionale– ma anche ad Elena Raffalovich Comparetti,³⁰ alla quale si deve il coraggioso tentativo di creare a Venezia un asilo froebeliano, a Sibilla Aleramo,³¹ impegnata nel superamento dell'analfabetismo nell'agro pontino, a Rina Nigrisoli,³² protagonista negli anni venti di un esperimento di rinnovamento pedagogico, la creazione di una

²⁹ Mimma De Leo, Fiorenza Taricone, *Le donne in Italia. Diritti civili e politici*, Napoli, Liguori, 1992, p. 303.

³⁰ Clotilde Barbarulli, *Dalla tradizione all'innovazione. La «ricerca straordinaria» di Elena Raffalovich Comparetti*, in Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne*, pp. 425-444.

³¹ Giovanna Alatri, *Dal chinino all'alfabeto*, Roma, Palombi, 2000.

³² Nigrisoli, *La mia scuola*.

scuola elementare di ispirazione attivistica per le classi lavoratrici del comune di Portomaggiore (in provincia di Ferrara), legata alle idee di Giuseppe Lombardo Radice. Questi esempi mettono in evidenza il protagonismo sociale e pedagogico di tante figure di educatrici, spesso misconosciute ma capaci di elaborare sfide pedagogiche di grande portata in un contesto culturale e politico in bilico fra l'emergere di nuove soggettività e la permanenza di visioni arcaiche dell'assetto fra i generi e di rappresentare anche per noi una testimonianza importante in una Italia ancora da costruire.

La scuola normale: una scuola adatta alle donne?

Un'analisi dell'evolversi della fisionomia istituzionale delle scuole normali non può prescindere dall'assumere il fenomeno della sua femminilizzazione come il dato più rilevante dal punto di vista politico, culturale e sociale. È quanto meno strano che una parte della storiografia abbia potuto ignorare totalmente questo aspetto.

Se si prende in considerazione, infatti, la funzione sociale sottintesa nella storia di una istituzione scolastica, e non solo quella intenzionalmente dichiarata dal legislatore, appare subito evidente come la scuola normale nell'Italia post-unitaria e istituzioni analoghe in molti altri paesi abbiano rappresentato il luogo di accesso delle donne a una istruzione che andasse oltre quella elementare.

Un rapido sguardo alle cifre conferma l'entità del fenomeno. La popolazione studentesca delle scuole normali nell'Italia post-unitaria presenta «nel 1861-1862, 2.947 maschi e 2.795 femmine; nel 1875-1876, rispettivamente 1.248 e 5.227; nel 1881-1882, 1.238 e 7.482, fino all'ultimo anno scolastico del secolo, in cui i maschi erano 1.323 e le femmine 19.864».³³

Lo studio di questa realtà, come si cerca qui di evidenziare, richiede l'elaborazione di analisi interpretative sottratte a spiegazioni riduttivamente monocausali, qual è, ad esempio, l'approccio economicista, che tende a ricondurre il problema soltanto alla maggiore disponibilità femminile nei confronti di professioni disagiate e mal retribuite. La femminilizzazione delle scuole normali e, dunque, dell'insegnamento primario, pone, al contrario, questioni molto più complesse e articolate.

³³ Antonio Santoni Rugiu, *Orientamenti culturali, strumenti didattici, insegnanti e insegnamenti*, in Antonio Santoni Rugiu et al., *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità ad oggi*, Bari, De Donato, 1982, p. 15.

È necessario sottolineare, innanzitutto, che l'Ottocento rappresenta il «luogo» di una significativa transizione da una prassi educativa, dominante in un lungo arco di secoli, che aveva considerato l'istruzione e gli studi contrari alla natura femminile, sulla base di argomentazioni di carattere morale e biologico, a una progressiva, seppure lenta, scolarizzazione delle donne. La rivalutazione dell'infanzia come risorsa sociale, che trova echi significativi nella riflessione pedagogica, il consolidarsi della famiglia nucleare borghese e la centralità della funzione materna in alternativa al modello aristocratico ormai in declino contribuiscono allo sviluppo, materiale e simbolico, di una nuova figura di donna, quella appartenente al ceto medio borghese, alla quale non si confà né la tradizionale ignoranza delle masse popolari né una cultura funzionale solo alla vita di salotto.

Ma la nuova domanda sociale nei confronti dell'istruzione femminile, connessa anche all'espansione dell'alfabetizzazione popolare, non ha niente a che vedere con i contenuti e le finalità della formazione superiore destinata ai futuri gruppi dirigenti. In modo quasi univoco, sia da parte laica sia da parte cattolica, si tende a ribadire come la formazione culturale delle donne vada finalizzata a un miglioramento della loro capacità di svolgere la missione materna o professioni che rappresentino una estensione sociale della sua naturale oblatività (dalla maestra all'infermiera).

Nasce così il compromesso del sapere al femminile. Segni evidenti di questo fenomeno si possono rintracciare in una sconfinata letteratura pedagogica, destinata a definire come si educa la donna madre, nei programmi scolastici e nei libri di testo, nel pensiero filosofico, religioso e, negli ultimi decenni del secolo, anche nei testi di medicina e di antropologia di ispirazione positivista.

In questo contesto, la scuola normale, prevedendo un'unica struttura istituzionale per maschi e femmine (sebbene le classi fossero distinte per sesso), prospetta una realtà istituzionale che è apparsa a Dina Bertoni Jovine un segnale positivo. Infatti, a suo avviso l'importanza della scuola normale consiste in questo [...] che non soltanto apriva alla donna la via ad un lavoro socialmente importante con una funzione essenziale per lo sviluppo sociale del paese, ma stabiliva programmi uguali per maschi e femmine intaccando la discriminazione culturale tra i due sessi universalmente accettata fino a quel momento».³⁴

³⁴ Dina Bertoni Jovine, *Funzione emancipatrice e contributo delle donne alle attività educative*, in *L'emancipazione femminile in Italia. Un secolo di discussioni (1861-1961)*, a cura della Società umanitaria, Firenze, La Nuova Italia, 1964, p. 269.

D'altra parte, la frequenza da parte delle donne di ginnasi, licei e scuole tecniche era rimasta quasi lettera morta fino ai primi anni del Novecento, sebbene la legge Casati non facesse espresso divieto di frequenza alle donne. Questo fatto che potrebbe apparire come un sintomo di spregiudicata larghezza deve invece essere interpretato come esatta valutazione di una consuetudine che non avrebbe mai consentito ad una fanciulla di mescolarsi ai giovani sui banchi di scuola; realtà che non richiedeva, dunque, la precisazione giuridica di un divieto.

La scuola normale, fino almeno fino al 1909, ha avuto – come si è detto – soltanto classi distinte per sesso (come la scuola elementare) e, su questa base, i programmi implicavano alcune differenziazioni, sulle quali conviene soffermarsi.

Già nel regolamento del 9 novembre del 1861, a firma del ministro De Sanctis (R.D. del 9 novembre 1861, che approva i programmi ed il regolamento per le scuole normali e magistrali, e per gli esami di patente dei maestri e delle maestre delle scuole primarie)³⁵ era possibile rintracciare gli elementi principali, che resteranno costanti nel tempo, di alcune di queste differenziazioni.

Innanzitutto, va sottolineata una distinzione relativa all'età di ammissione: 16 anni compiuti per gli alunni e 15 per le alunne (art. 10) e la tendenza a semplificare i programmi nelle classi femminili, in particolare relativamente alle discipline scientifiche e agli elementi di diritto costituzionale e amministrativo.

Altri aspetti, ancora, sono connessi a una differenziazione dei contenuti dell'insegnamento.

Nelle scuole normali per le allieve-maestre è aggiunto l'insegnamento de' lavori propri al sesso femminile, in quelle per gli allievi-maestri si aggiungono gli esercizi ginnastici e militari (art. 1). Il problema della disciplina sembra riguardare principalmente le scuole femminili: Nelle scuole normali femminili v'ha inoltre una maestra assistente incaricata d'invigilare le classi, sotto gli ordini del direttore, e di insegnare i lavori donneschi (art. 3).

«Per ogni scuola normale femminile si procaccerà inoltre di formare un comitato d'ispettrici, le quali per turno vogliono dare materna assistenza alle classi» (art. 8). Per i lavori donneschi si intende in genere il lavoro di cucito e di maglia.

³⁵ Covato, Sorge, *L'istruzione normale*, p. 321.

Ancora nel 1889, nell'art. 169 del regolamento approvato dal ministro Boselli (R.D. del 14 settembre 1889 n. 6493, regolamento per le scuole normali e per gli esami di patente magistrale) si legge:

Nel saggio dei lavori donneschi le candidate devono mostrare d'aver acquisito speciale abilità nel tagliare o nell'appareggiare gli oggetti di biancheria o gli abiti da donna e da bambini e nel saperli bene cucire; e devono essere interrogate intorno al modo da tenere nell'insegnare i lavori di cucito nelle classi elementari. Per l'approvazione di tale saggio si richiedono sette decimi.³⁶

Basta allargare lo sguardo alla società civile di allora, caratterizzata da un clima culturale fortemente innovatore sebbene in forme estremamente contraddittorie, per cogliere il carattere anacronistico dei modelli culturali veicolati dalla scuola normale, molto distanti sia dai mutamenti comportamentali connessi agli effetti dell'industrializzazione crescente sia dalle aspirazioni di una emergente coscienza emancipazionista, che si manifesta, fra l'altro, nella rivendicazione da parte delle donne di nuovi diritti (dal voto al lavoro, all'istruzione).

Nelle *Istruzioni* e nei *Programmi* del 1890 a firma del ministro Boselli (R.D. del 17 settembre 1890, n. 7161, istruzioni e programmi per le scuole normali) il capitolo relativo ai lavori donneschi ripropone gli stereotipi più tradizionali, relativi alla predestinazione della donna alla custodia della vita familiare:

La donna che insegna o la giovane che si apparecchia a insegnare non devono dimenticare mai che son destinate a essere madri di famiglia o educatrici di buone madri di famiglia. Perciò all'insegnamento dei lavori donneschi convien dare una giusta importanza anche sotto il rispetto educativo, per porgere l'occasione alle alunne di ricordare la loro destinazione. Gli esercizi vogliono essere indirizzati a far acquisire alla futura maestra l'abilità necessaria per guidar le fanciulle a cucire o tagliare la biancheria da uomo e da donna per una modesta famiglia, rammendare e rattoppare, cucire e tagliare le vesti per i bambini e, dove si possa, anche i più comuni vestiti da donna.³⁷

Ancora nei *Programmi* per le scuole elementari del 1899, a proposito dell'insegnamento dei lavori femminili, si auspica che la cultura

³⁶ Covato, *Un'identità divisa*, p. 57.

³⁷ *Ibidem*, p.58.

non allontanano la donna dal culto della casa e dalla dedizione alla famiglia. Per questo motivo, nella scuola femminile il lavoro manuale propriamente detto occupa uno spazio minore che in quelle maschili e si risolve in sostanza soprattutto nell'addestramento ai futuri lavori muliebri in un alone di educazione alla modestia, all'umiltà e al decoro.³⁸

Le testimonianze del perdurare di un'impostazione tendente a proporre modelli educativi differenziati in base al sesso sono innumerevoli, come dimostra anche l'organizzazione della vita nei convitti.

Nel regolamento emanato dal ministro Boselli nel 1889 (R. d. del 14 settembre 1889, n. 6493, regolamento per le scuole normali e per gli esami di patente magistrale) si afferma a questo proposito (art. 133):

Nel convitto femminile, le allieve:

- a) si occupano con assidua cura dei lavori speciali per tagliare e cucire la biancheria, e anche gli abiti da donna e da bambini;
- b) assistono e prendono parte ai lavori della cucina;
- e) attendono, senza togliere troppo tempo allo studio, a tutti i servizi della casa e curano la nettezza di essa, e, dov'è possibile, imparano ad allevare i bachi da seta, le api, i polli, i colombi, coltivano fiori e piante; preparano frutta, conserve e cose simili (art. 134).

Nel convitto maschile gli allievi cooperano, per quanto è possibile all'ordine della casa e coltivano l'orto sperimentale. Nelle ore di riposo attendono a qualche altro lavoro manuale educativo, ad esercizi di canto e di suono: e sono loro permessi giuochi, in cui il corpo si eserciti e l'occhio si affini, escluso ogni desiderio di guadagno.³⁹

Che i corsi preparatori per insegnamento negli asili infantili siano riservati solo alle donne è un'ulteriore conferma del permanere di un modello culturale fondato sull'ipotesi che gli uomini siano meno adatti a svolgere una funzione educativa destinata alla prima infanzia.

D'altra parte, a lungo, le donne sono state considerate più adatte a insegnare solo nel corso inferiore maschile della scuola elementare, perché nel corso superiore, come ha messo in rilievo Giorgio Bini, facendo riferimento a un'affermazione tratta da un articolo comparso su «Il rinnovamento scolastico» del 25 febbraio del 1893: «[...] le donne non avrebbero potuto portare l'esempio della forza, del coraggio, in una parola della virilità».⁴⁰

³⁸ *Ibidem.*

³⁹ *Ibidem*, pp. 58-59.

⁴⁰ Citato in Bini, *La maestra nella letteratura*, p. 341. Facendo riferimento ai risultati dell'Inchiesta Ravà dell'anno 1897-1898, Tina Tomasi ha messo in rilievo, inoltre, che in quegli anni la diminuzione degli insegnanti uomini fu motivo di

Ancora una volta, le argomentazioni pedagogiche si intrecciano ai residui di stereotipi legati a una ideologia di tipo patriarcale e a problemi connessi alla collocazione gerarchica di queste scuole nella scala di valori che connota la fisionomia del sistema scolastico italiano, riguardo al prestigio culturale e agli sbocchi professionali.

Il costante contrasto fra passato e presente produce, in quegli anni, esiti quanto mai contraddittori. Le soluzioni pedagogiche, legislative e istituzionali date ai problemi posti dalla diffusione delle scuole normali sono una conferma del prevalere di posizioni moderate e compromissorie.

Si tratta di un clima culturale, quello di fine secolo, che Eugenio Garin ha definito «confuso».

Al vertice l'ammissione della donna all'università prima che a tutte le altre scuole, e la istituzione di scuole femminili 'separate', denunciavano, dietro l'apparente liberalismo, il perdurare della logora tesi della missione della donna, e delle donne eccezionali, accanto a un evidente classismo... Il cadere del secolo presenta così un panorama molto complesso, e a volte confuso... D'altra parte la logica interna dei movimenti operai e lo sviluppo delle dottrine socialiste, il costituirsi di associazioni femminili, il fitto addensarsi di dibattiti, contribuiscono a far luce su una questione spesso trattata anche da uomini egregi con atteggiamenti spiegabili solo attraverso analisi freudiane.⁴¹

Una costante oscillazione fra mutamento e conservazione ha caratterizzato, come si è visto, anche le vicende connesse alla storia della scuola normale.

preoccupazione da parte degli Ispettori e delle autorità scolastiche a tal punto che venne avanzata l'ipotesi di escludere le maestre dalle classi maschili «[...] almeno dalla terza in poi sia perché i futuri elettori riportino dalla scuola ricordi di energia e di virilità sia perché motivi di carattere economico consigliano di impedire la concorrenza agli uomini», cfr. Tina Tomasi, *Da Matteucci a Corradini. Le inchieste sulla scuola popolare nell'Italia liberale*, in *Problemi e momenti della storia della scuola e dell'educazione* (Atti del Primo Convegno nazionale del Centro italiano per la ricerca storico-educativa, Parma, 23-24 ottobre 1981), Pisa, ETS, 1982, p. 130.

⁴¹ Eugenio Garin, *La questione femminile nelle varie correnti ideologiche degli ultimi cento anni*, in *L'emancipazione femminile in Italia*, pp. 36-37. Si vedano inoltre: Annarita Buttafuoco, *Questioni di cittadinanza. Donne e diritti sociali nell'Italia liberale*, Siena, Protagon, 1997; Carla Ghizzoni, Simonetta Polenghi (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2008; Claudia Gori, *Crisalidi, Emancipazioniste liberali nell'età giolittiana*, Milano, Franco Angeli, 2010. Sulle trasformazioni verificatesi nel Novecento, Perry Wilson, *Le italiane. Biografia del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

Questa scuola, infatti, ha rappresentato, nella seconda metà dell'Ottocento, una via finalmente praticabile per l'accesso delle donne agli studi post-elementari; allo stesso tempo, ne ha favorito l'allontanamento dagli studi superiori e dalla formazione universitaria. Echi di questo conflitto sono rintracciabili anche in alcune storie di vita.

Maria Montessori, ad esempio, rifiutò di iscriversi alla scuola normale, come la sua famiglia e le aspettative sociali del suo tempo prescrivevano. Questa scuola rappresentava, nell'immaginario di un'adolescente di allora, la rinuncia a un impegno intellettuale scelto con forte determinazione. Anche a partire da una contrastata decisione privata, si profila, dunque, una lettura complessa di una realtà istituzionale e scolastica, delle sue potenzialità e, soprattutto, dei suoi limiti.

Abstract: The essay aims to investigate, from the start of a new system of public school in Italy after Unity and till the early twentieth century, the development of women's education and the rising access of women to masterly studies aimed at preparing the practice of teaching in elementary schools. The survey, based on documentary and narrative sources, highlights both the emancipatory aspects of the phenomenon and the inherent cultural and social risks.

Keywords: scuola, Italia unita, maestre; school, united Italy, teachers.

Biodata: Carmela Covato insegna *Storia della Pedagogia e Storia sociale dell'educazione* presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dove è anche direttrice del Museo Storico della Didattica "Mauro Laeng" e della Scuola dottorale in Pedagogia e Servizio sociale. I temi della sua ricerca hanno riguardato prevalentemente la storia dell'educazione, dell'infanzia e dell'istruzione femminile.