

La signorina a quadretti e altre lavoratrici insegnanti

Aurora Delmonaco

“Signora, lei era insegnante?”

“No, no, in tutta la mia vita ho sempre lavorato”

Un dialogo recente

Una figura controversa

Rivista *La Riscossa*, Napoli, 1912:

“Un non so che di odio divide la classe insegnante da quella degli impiegati: è un fenomeno curioso, un fenomeno che trova la sua spiegazione nel minor lavoro che il maestro presta nei giorni dell’anno. Voi non fate quasi nulla, vi sentite spifferare, colla miglior faccia fresca di questo mondo, dal vostro vicino impiegato”¹.

Sergio Turone, 1989:

“Negli anni Sessanta si accentuò la già netta prevalenza femminile nel settore [della scuola]. In un periodo in cui le donne avvertivano sempre di più la spinta psicologica a cercarsi un ruolo autonomo fuori della storica dimensione casalinga – l’insegnamento si presentava, e si presenta, come una contaminazione accettabile fra maternità e professionalità.² [...] In generale, fino a tutti gli anni Settanta, la professoressa-tipo, moglie di un professionista o di un impiegato, era portatrice di un secondo stipendio, che, sommato a quello del marito, concorreva a formare un reddito familiare sufficiente a garantire un tranquillo benessere borghese”³.

Camera dei Deputati, l’ordine del giorno 9/3387/28 presentato dalla Lega, approvato il 18 febbraio 2003, “impegna il Governo a studiare forme di incentivi, costituzionalmente compatibili, al fine di incoraggiare il reclutamento di insegnanti maschi, in particolare nel ciclo secondario” poiché la docenza femminile maggioritaria impone un “orario di lavoro meno impegnativo rispetto ad altre professioni”, dequalificando la scuola.

La figura della lavoratrice insegnante è atipica. Gode di privilegi nell’organizzazione dell’orario in quanto “madre di” e contro, naturalmente, penalizzazioni retributive che, tutto sommato, sono sopportabili in quanto “moglie di”. Non sono considerate “moglie di” e “madri di” le metalmeccaniche né le agricole né le tessili: la lavoratrice della scuola è, dunque, una privilegiata perché le è riconosciuto istituzionalmente il beneficio di avere e curare una famiglia.

Ma è una figura ritagliata su un modello arcaico in cui si oppongono due sfere della realtà: una, il “pubblico”, riguarda il mondo del potere e delle relazioni economiche, politiche, sociali, legittimate da

¹ G. Tomaselli, *Proletariato magistrale*, articolo pubblicato su “La riscossa”, n. 8, Napoli, 5 febbraio 1912, ora in I. Sgherzi (a cura di), *La Società educante del Sud nel ventennio antecedente la Prima Guerra Mondiale*, Lucio Ceci Editore, Napoli, 1981.

² S. Turone *Il sindacato nell’Italia del benessere*, Laterza, 1989, p. 117.

³ *Ibidem*, p. 121.

uno Stato storicamente definito; l'altra, il "privato", si fonda sulla naturalità storica dei rapporti, bloccati in una realtà circoscritta da appartenenze esclusive.

Da tempo, però, tra privato e pubblico, tra natura e cultura, tra la riproduzione dell'arcaico e le dinamiche della modernità, tra la marginalità del mondo femminile e la centralità del potere statale si è andato definendo un territorio di confine, percorso nei due sensi, e il confine è la zona della storia in cui è più facile rintracciare le orme delle donne⁴.

È un'area emersa dal processo di nazionalizzazione, quando su interessi privati pubblicamente rilevanti si sono definiti i "diritti sociali"⁵. Tra questi, l'istruzione ha avuto un ruolo primario⁶: riguarda i singoli, ma interessa la nazione nel suo complesso e, quando non era ancora compiuta l'unità d'Italia, un decreto legislativo l'ha riconosciuta anche alle donne, e alle donne, in massima parte, è stato delegato il servizio corrispondente.

Dalla politica giolittiana di inclusione nella cosa pubblica di strati sempre più ampi di popolazione gli uomini hanno ottenuto il suffragio "universale", alle donne è stata concessa la tutela della maternità, e da allora fu in crescita l'interesse pubblico alla salvaguardia della riproduzione: il corpo delle donne è stato sempre più "colonizzato dal discorso pubblico del potere".

In entrambi i casi, comunque, la donna è diventata titolare di diritti sociali che attraversano il suo percorso di vita e che, in quanto madre e insegnante, le sono rimproverati come privilegi mentre i confini fra i ruoli avrebbero dovuto essere ridisegnati per tutti i lavoratori, non solo per quelli della scuola⁷, ripensando dall'interno gli stessi concetti di pubblico e privato.

Esisteva, e in parte esiste, un altro tipo di intreccio fra il ruolo pubblico dell'insegnamento e un mondo arcaico di interessi privati. Quando si parla di pubblico e privato nell'Italia liberale, bisogna distinguere fra il centro e la periferia in cui le antiche tradizioni dei municipi hanno avuto un peso maggiore della più recente tradizione accentrata di tipo napoleonico⁸. L'elaborazione di tali rapporti ha seguito due vie prevalenti, al Centro e al Nord integrando la società nelle organizzazioni di categoria o corporative, nel Mezzogiorno ricompattando l'atomismo di una società governata dall'ethos familistico nella struttura clientelare⁹, in cui sembra trovare composizione il contrasto tra la memoria profonda del patriarcato e il ruolo pubblico e impersonale delle istituzioni del moderno.

I canali clientelari si radicano in una concezione biologica del potere visto attraverso il *dominio del padre*, il presunto diritto del notabilato locale a imporre un sistema per cui tutto ciò che avviene

⁴ G. Pomata, *La storia delle donne: una questione di confine*, in G. De Luna, P. Ortoleva, M. Revelli, N. Tranfaglia (a cura di), *Gli strumenti della ricerca - X/2 Questioni di metodo*, La Nuova Italia, Firenze, 1983, pp. 1434-1465.

⁵ D. Gagliani e M. Salvati (a cura di), *La sfera pubblica femminile*, Ed. Clueb, Bologna, 1992; in particolare, *Introduzione di M. Salvati*, pp. 9-16

⁶ T.H. Marshall, *Citizenship and Social Class* [1950], ora *Class, Citizenship and Social Development*, The University of Chicago Press, Chicago 1964 (tr. it. *Cittadinanza e classe sociale*, Utet, Torino, 1976).

⁷ Vedi il convegno "Produrre e riprodurre. Cambiamenti nel rapporto tra donne e lavoro", promosso dall'Intercategoriale Donne CGIL-CISL-UIL, oltre che dall'UDI e dai Collettivi Femministi della Casa delle donne di Torino, che si tenne fra il 23 e il 25 aprile 1983 a Torino.

⁸ S. Soldani, *Le donne, l'alfabeto, lo Stato. Considerazioni su scolarità e cittadinanza* in D. Gagliani e M. Salvati (a cura di), *La sfera pubblica femminile*, cit., pp. 113-136.

⁹ A. Signorelli, *Il pragmatismo delle donne. La condizione femminile nella trasformazione delle campagne*, in S. Piccone Stella, C. Saraceno (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, il Mulino, Bologna, 1996, pp. 223-251.

nell'amministrazione deve assecondare strategie e convenienze dominanti. La matrice culturale di tale situazione, che riguarda soprattutto alcune realtà del Mezzogiorno, è il contrasto fra il senso civico e l'appartenenza esclusiva, familista. La scuola dovrebbe essere l'area di formazione del senso civico, ma può rientrare nel gioco di manovra dei poteri locali.

Prima della legge che nel 1911 trasferì allo Stato le scuole dei comuni non capoluoghi, sindaci compiacenti assumevano loro sostenitori, e dietro l'avversione plateale per qualche maestra si può ipotizzare l'ombra di contrasti locali mirati a scelte di tipo diverso. Il rifiuto poteva colpire non solo le donne. Viene dalle memorie familiari la storia di un maestro che intorno al 1870 fu nominato in un paese molisano distante dal suo. Una notte cadde in un'imboscata da cui uscì illeso ma convinto a lasciare il posto a gente del luogo.

Secondo Fortunata Piselli, che condusse ricerche in Calabria, la rete clientelare e parentale è ancora oggi strettamente in rapporto con l'inserimento lavorativo e quanto più è alto il numero degli aspiranti all'insegnamento tanto più è forte la stretta degli interessi politici, amministrativi e familiari che può condizionare le gerarchie scolastiche e perfino sindacali. Così un'insegnante che nella graduatoria delle supplenze occupava il ventitreesimo posto salì l'anno successivo al quindicesimo grazie a un sistema di supplenze ottenute attraverso "malattie" imposte a docenti titolari. "In tal modo si rafforzano le radici del condizionamento culturale e diventa più ardua la strada per liberarsene. A chi non vuole o non può adattarsi a tutto ciò non resta che l'emigrazione"¹⁰, e questa è una delle tante ragioni per cui le scuole del Nord si sono affollate di insegnanti del Sud.

È difficile stabilire se, un tempo come oggi, le manipolazioni clientelari nell'ambito della scuola abbiano rappresentato solo baratti di potere oppure se la loro logica profonda, prima di tutto, sia stata la dimostrazione della supremazia su cui si costruisce la fortuna pubblica. Se così fosse, rientrerebbero nelle strategie del notabilato anche tanti minuti episodi, apparentemente gratuiti, che è possibile raccogliere nelle storie di paesi grandi e piccoli. A Lacco Ameno nell'isola di Ischia, ad esempio, nel 1911 si denunciavano le azioni intimidatorie di "un sindaco salumaio e un consigliere collettore di un ufficio postale"¹¹, oppure nel ginnasio di Bivona, in Sicilia, il potere si manifestava attraverso la protezione di certi studenti, al punto che furono mandate a chiedere apertamente ("è una cosa così naturale") al docente del Regio ginnasio locale le tracce dei compiti il giorno prima degli esami¹².

Ovviamente il sesso delle insegnanti nel passato, quando il sindaco era il datore di lavoro diretto, ha reso il gioco più aggressivo. Si è molto insistito su questo e il caso di Italia Donati, una maestra spinta nel 1886 al suicidio dalle persecuzioni di un sindaco, è stato ricordato dalla letteratura, dal teatro, dalla storiografia.

¹⁰ F. Piselli, *Parentela ed emigrazione. Mutamenti e continuità in una comunità calabrese*, Einaudi, Torino, 1981, pp. 240-250.

¹¹ G. Palumbo, *Come un sindaco salumaio e un consigliere collettore di un ufficio postale barattano la scuola e vilipendono i maestri*, in "La Riscossa", n. 3, 1 novembre 1911, in I. Sgherzi (a cura di), *La società educante del Sud*, cit., pp. 105-107.

¹² P. Cerri, *Le tribolazioni di un insegnante di ginnasio*, ETS, Pisa, 2005. "La Nazione" di Firenze nel 1872 aveva pubblicato il testo a puntate.

Talvolta le donne riuscivano perfino a vincere: un preside perse la battaglia legale che gli fu intentata per aver cacciato dalla classe, in quanto donna, la vincitrice di concorso Teresa Terruzzi. IL giornale “L’Alleanza” diretto da Carmela Baricelli seguì la vicenda fino alla festa per la vittoria¹³.

Di fronte al privato patriarcale l’unica difesa delle donne è stato il ricorso alla protezione maschile, a meno che non trovassero la forza di sconvolgere l’ordine gerarchico prima sottraendosi a esso, poi creando forti alleanze intorno a sé. Ed è stata questa una strategia perseguita nel tempo: il primo passo fu l’istruzione, poi venne l’associazionismo.

Nel processo di modernizzazione che coinvolgeva l’Italia si spostavano le barriere tra i ceti e si aprivano nuovi spazi di sociabilità, sostenuti talvolta anche dalla presenza dei maestri nel cuore dell’Italia rurale e nelle periferie operaie. Scrive Antonio Durante nella sua autobiografia in terza persona che “teneva agli adulti riunioni settimanali dove trattava argomenti d’igiene infantile, familiare e sessuale; di emigrazione, e anche di agricoltura”¹⁴.

Per le maestre era diverso. “Le maestre dovrebbero essere sempre dello stesso paese, e non già nomadi, zingare”¹⁵ era opinione largamente diffusa, e ciò scatenava quelli che Teresa Bertilotti ha chiamato “anticorpi aggressivi”. Per inserirsi nel tessuto delle relazioni tradizionali la maestra Anna Gambin partecipava alle veglie comunitarie nelle stalle dei contadini narrando un po’ di storia, leggendo testi religiosi, raccontando favole ai bambini¹⁶.

Nuove forme di sociabilità si costituivano, invece, come una “cerniera fra piani diversi”¹⁷, fra società civile e politica, agevolando la transizione dall’antico regime comunitario alla realtà borghese con organizzazioni strutturate a molti livelli, ad esempio il Touring Club e il Cai. Il percorso si sviluppò anche in tutt’altra direzione, incrociando le associazioni di mestiere, le cooperative, le società di mutuo soccorso con le Camere del lavoro, le Federazioni e sfociando infine, nel 1906, nella Confederazione Generale del Lavoro.

Le sparse presenze degli insegnanti si incontrarono in cooperative di consumo e di prestiti, qualche lega magistrale di mutuo soccorso, associazioni per il miglioramento culturale, società circondariali, urbane e poi federazioni, con lo scopo di far nascere legami di solidarietà e di provvedere alle più incalzanti esigenze economiche dei soci.

Di fronte all’ampio movimento del mondo del lavoro che vedeva il passaggio dalla logica assistenziale liberale-borghese a quella della resistenza secondo una più chiara natura di classe, si pose agli insegnanti il problema di definire la propria identità.

¹³ C. Baricelli, *Questione Terruzzi*, in “L’Alleanza. Giornale settimanale, politico, letterario per l’istruzione sociale e politica della donna”, n. 71, 17 agosto 1907, pp. 2 – 3; *Per la vittoria di Teresa Terruzzi*, “L’alleanza” cit., n. 168, 16 marzo 1910, p. 3.

¹⁴ A. Durante, *Memorie di un maestro*, cit., p. 12.

¹⁵ MPI, DSM (1860-1896), b. 9, Commissione d’inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile, Risposta ai quesiti di Alessandro Cervi, direttore della Scuola tecnica di Messina. In T. Bertilotti, *Le “sdegnose che masticano Dante”*, in “Parole Chiave”, 26, 2001, pp. 281-296.

¹⁶ C. Tonini, *Le maestre a scuola negli anni ’30*, in D. Gagliani, M. Salvati, *La sfera pubblica*, cit., pp. 154 -162. Citazione a p. 159.

¹⁷ S. Soldani, intervento in P. Causarano (a cura di), *Sociabilità e associazionismo in Italia: anatomia di una categoria debole*, in “Passato e presente”, n. 26, maggio-agosto 1991, pp. 17-41.

La presenza delle donne nel corpo docente, e il modo in cui è stata percepita la loro figura, quanto ha contato nel rapporto con il mondo sindacale?

L'immagine di "vestale delle classi medie", che Barbagli e Dei cucirono addosso alle insegnanti¹⁸, ha il suo peso nel giudizio su una categoria formata in gran parte da donne che sarebbero restie a scendere in lotta contro lo Stato da cui ricevono la garanzia di un equilibrio tra il tempo di lavoro e lo stipendio scarso, tollerabile solo quando serve a completare il bilancio familiare. Ovviamente la qualità del lavoro magistrale viene misurata sulla durata oraria netta dell'impegno in classe, togliendone ogni valore aggiunto. Tale giudizio comprende, con toni diversi e più blandi, i docenti di sesso maschile a cui il compromesso può consentire un secondo lavoro per recuperare la dignità retributiva di capo-famiglia.

In realtà la differenza fra i sessi è stata un cardine del rapporto contrattuale fra le insegnanti e l'istituzione, comuni o Stato, per far quadrare i conti grazie alla massiccia presenza femminile, le cui naturali "virtù" furono considerate fino alla legge Nasi del 1903 inferiori alle competenze maschili e retribuite perciò solo un terzo di quelle, ma messe alla prova da pesi enormi, orari lunghi, spesso raddoppiati con le classi serali, scolaresche numerosissime e, talvolta, di difficile controllo per "maestrine" che l'età, la preparazione, la discriminazione sessuale rendevano fragili¹⁹.

La gerarchia di genere interna alla classe insegnante ha avuto una lunga memoria. Fino a pochi decenni fa, ad esempio, a scuola il docente era chiamato "professore" oppure "maestro", le insegnanti di ogni grado "signora" o, preferibilmente, "signorina" (un ricordo tramandato da una generazione di alunni all'altra del tempo in cui il matrimonio delle maestre veniva scoraggiato e ostacolato²⁰?), fino alla straordinaria metonimia di "signorina a quadretti" con cui si sentì definire una professoressa di matematica madre di tre figli. La professoressa Olga Arcuno, insegnante di storia e filosofia in un liceo di Napoli, era ricordata da molti ex-allievi "maestra di certezze nell'interpretazione dei mutevoli eventi dell'umano divenire", ma era semplicemente la "signorina Arcuno" in un libretto commemorativo²¹.

Le donne hanno costituito per il sindacalismo scolastico un inciampo politico e culturale perché si è ritenuta marginale una presenza che ha raggiunto quote imponenti, fin oltre l'80% della forza lavoro della categoria.

All'incontro con i sindacati gli insegnanti sono giunti per strade diverse, tenuto conto del fatto che la sindacalizzazione magistrale è stata tardiva per diverse ragioni: il predominio della fabbrica come luogo primario della lotta sindacale, la diffidenza verso gli insegnanti e il loro ceti e, nel senso inverso, il distacco della scuola dalla pratica rivendicativa e dalla concezione di classe, perché al mondo magistrale

¹⁸ M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna, 1969.

¹⁹ Una figura del genere è la protagonista del racconto lungo di E. De Amicis, *La maestrina degli operai*, in *Amore e ginnastica*, Rizzoli, 1986 (il racconto è del 1895). Tutt'altra immagine rispetto a quella edulcorata che nel 1966 ispirò il film *Testadirapa*, di Giancarlo Zagni, in cui la delicata maestrina Gigliola Cinguetti riusciva a domare il roccioso Folco Lulli.

²⁰ Mancano a oggi statistiche storiche convincenti sul rapporto nubili-coniugate fra le maestre. Sono invece frequenti gli accenni al nubilito di molte maestre, legato alle difficili condizioni e ai frequenti spostamenti delle sedi di servizio.

²¹ *Olga Arcuno vive nel ricordo dei discepoli*, Napoli, 1978, stampato a cura del "Comitato per onorare la professoressa Arcuno".

mancava il rapporto fondamentale capitale-lavoro. La controparte padronale dei maestri era proprio lo Stato i cui valori essi erano chiamati a fondare, la Patria dell'epopea risorgimentale, l'Italia per cui bisognava "fare gli italiani". Era più facile e diretto il contrasto con le amministrazioni locali, i sindaci affamatori dei maestri e insidiatori delle maestre, ed era più naturale individuare l'obiettivo di lotta nell'avocazione allo Stato delle scuole elementari. Quando questa fu parzialmente raggiunta nel 1911, si produsse la spaccatura da cui nacque un sindacato magistrale associato alla Cgdl, minoritario rispetto ai grandi numeri delle associazioni.

Il percorso delle insegnanti italiane, nonostante le inerzie di molte, è iniziato con l'uscita dall'indistinto materno, il buio uguale per tutte, verso il diritto alla diversità individuale, il riconoscimento paritario della professionalità acquisita e, infine, l'affermazione della differenza di genere. È stato un venire alla luce una per una, affermando la propria soggettività che ha avuto bisogno, subito dopo, di riconoscersi in circuiti di appartenenze, legami di reciprocità e condivisione di ragioni, per tenere insieme interessi e valori prima con l'associazionismo, poi nel sindacato.

Spesso però questa figura controversa ha usato il suo tempo libero per orientarsi in un mondo culturale e politico che l'aveva esclusa per principio. Fra le tredici donne della Consulta nazionale del 1945-46 ci sono state la maestra elementare Clementina Caligaris, l'insegnante di musica Gisella Floreanini, le professoresse Laura Bianchini, Jole Lombardi, Claudia Maffioli, Virginia Minoletti e Ada Prospero.

Gli inizi

La figura della lavoratrice insegnante emerse all'alba dell'Italia unita. Per osservare nel quotidiano alcune relazioni fondamentali da cui mossero i primi passi molte maestre, scegliamo una fonte letteraria, *Le novelle della nonna* di Emma Perodi²².

È una raccolta di fiabe entro una cornice narrativa: una famiglia contadina allargata si riunisce intorno alla nonna Regina per ascoltare le sue novelle. In tale ambiente rurale, quasi immobile nel tempo, si insinuano i segni di una modernità che avanza, a cominciare dal figlio più giovane, che è stato artigliere ad Alessandria e a Palermo, e che impone alla famiglia, novità assoluta, una sposa senza dote. La ragazza, Vezzosa, ha però qualità che appaiono subito molto utili perché introduce nella vecchia casa un modo nuovo di concepire la cura familiare, nuovi saperi femminili che contagiano anche la nipote maggiore e che perfino l'arcigna moglie del capoccia apprezza. Ma non basta: "Benché il lavoro fosse duro e incominciasse alle cinque di mattina per continuare fino a tarda sera, pure ella trovava sempre il tempo d'insegnare a leggere e a scrivere ai bimbi. Non si può dire il fascino che ella esercitava su tutti quei bambini, con le sue buone maniere. La Regina, invece d'esserne gelosa, ne godeva e badava a dire: 'Quando tu pure avrai de' figliuoli saranno dei modelli di creature'".

²² Salani 1893; ultima edizione, col titolo "Fiabe fantastiche", Einaudi, Torino, 1974

La Perodi, però, fa porre alla suocera dei limiti chiari. Se da un lato questa accetta che la vita familiare si avvantaggi di più moderni saperi e abilità femminili dall'altro rifiuta che si varchino i confini di classe. Quando la nuora accidentalmente nomina Dante, Regina le chiede che cosa ne sappia lei di quella roba. "C'era una vecchia che sapeva a memoria i canti del conte Ugolino, quello dei Serpenti, e non so più quanti altri. Li diceva così bene da farci piangere". E Regina, infastidita, l'informa subito che quella vecchia "prima di scender nella fossa aveva fatto una tappa al manicomio. Credimi, Vezzosa, certi libri non sono fatti per gli ignoranti come noi. Se si comincia a riflettere, si ammattisce, perché *il nostro cervello non è avvezzo a certo cibo*"²³.

L'idea che ragazze come Vezzosa invece di sposare gli artiglieri ricevessero uno stipendio per uscire di casa e insegnare a leggere, scrivere, far di conto, per trasmettere i saperi femminili alle ragazzine, è davvero rivoluzionaria per i tempi e per molti ambienti del paese così nuovo alla sua funzione di Stato unitario. Questo fu il primo passo oltre i confini della domesticità.

Che la scuola facesse parte di una partita politica importante emerge dalle accuse di chi l'avversava, più che dalla retorica di chi la sosteneva. Nel 1872 Giuseppe Garibaldi chiedeva che la legge potenziasse l'istruzione pubblica e laica contro l'insegnamento clericale che "avrebbe pervertito invece di educare"²⁴, e poco dopo "La Civiltà cattolica" si scagliava contro l'ipotesi di tale legge "ingiustissima e nociva a quegli stessi che la sancissero"²⁵.

L'ondata montante dell'alfabetizzazione veniva dalla Francia napoleonica, il cui sistema educativo accentrato sembrava aver formato i vincitori del 1806 a Jena. I prussiani reagirono alla sconfitta rafforzando la scuola pubblica tanto che, dopo le vittorie sull'Austria nel 1864 e sulla Francia nel 1870, molti si convinsero che il vero vincitore fosse il maestro di scuola prussiano.

"La Civiltà cattolica" negava tale idea ("Il maestro di scuola che abbaglia un esercito. Poetica immagine: ma contiene ella altro fuorché poesia, e poesia di cattivo gusto?") per denunciare poi che "il Governo entrerebbe nel recinto della famiglia, stenderebbe la mano sulle attribuzioni paterne" ("questo sopruso, dissolutore al tutto della costituzione domestica" scriverà qualche anno dopo²⁶) a danno del sistema di valori dominante ("Il maestro della scuola primaria può essere un protestante, un ebreo, un razionalista, un libero pensatore, un nichilista; tanto solo che sia riuscito a farsi nominar dal Governo o da un sindaco miscredente". E non si prendono in considerazione le maestre!), dei costumi ("paragonate un operaio di città, assiduo lettore di giornali cattivi, con un contadino analfabeto (*sic!*) e poi diteci in qual dei due voi trovate più morigeratezza, più onestà, più vivo sentimento di sociale giustizia"), dell'economia ("ora al lavoro si richiedono le braccia e non l'alfabeto") e, soprattutto, dell'ordine sociale ("L'istruzione

²³ Fiabe fantastiche, cit. Le due citazioni sono a p. 354 e p. 204..

²⁴ *Appello alla Democrazia*, in *Scritti e discorsi politici e militari*. Vol. III (1868-1882). Edizione Nazionale degli scritti di Giuseppe Garibaldi, Cappelli, Bologna, 1937, p. 99-102.

²⁵ *Dell'istruzione primaria obbligatoria* in "La Civiltà cattolica", 5 ottobre 1872, pp. 5-17.

²⁶ *La scuola primaria*, ibidem, 5 agosto 1876, p. 260.

primaria obbligatoria e senza Dio si volgerà a rovina di quegli stessi che la promossero. La borghesia, in mano di cui sta oggi il potere, è minacciata di terribile catastrofe da parte del Socialismo”).

Questo argomento ritornò con maggiore forza qualche anno dopo, alcuni mesi prima che il ministro Coppino presentasse alla Camera il suo progetto di legge, approvato poi nel 1877: “...grammatica, ortografia, storia, geografia e altre discipline letterarie, una delle due: o il popolo discende ne afferra qualche brano e, per difetto d’esercizio, lo perde, o lo digerisce e ne profitta, e in tal caso cerca di sollevarsi, cambia la giacca col soprabito, il cappello con la tuba, e si affatica per mutare la zappa, la frusta e la piolla colla penna e coi libri degli scrivani. Adunque effetto ordinario di questa istruzione è di spostare una turba di poveri e presuntuosi disgraziati dal luogo in cui la Provvidenza li aveva fatti nascere, per cercar pane e ventura nella riboccante greppia dello Stato, dei municipii e delle private compagnie e famiglie”. “Questo trovato del Liberalismo moderno è mostruoso perché misura con manifesta ingiustizia poveri e ricchi alla stessa stregua”²⁷.

Anche se nell’arco di vent’anni la Chiesa mutò toni e atteggiamento, rimane il fatto che la questione scolastica era percepita come una frontiera di civiltà, e dunque di massimo interesse pubblico, e quindi pubblico era il ruolo delle maestre che insegnavano a leggere, a scrivere, l’abbaco e i lavori “doneschi”. E il sistema metrico previsto dalla legge Casati, senza di cui l’Italia non sarebbe mai stata una nazione. Il vero cambiamento per la popolazione non sabauda, subito dopo il re e i confini, era stata l’introduzione di nuove misure, di nuovi pesi, di una nuova moneta²⁸: fu come piombare in una realtà incontrollabile, senza dimensioni, senza valore. Ai maestri e alle maestre toccava il compito di ridare le quantità a un mondo che sembrava averle perdute.

Siamo agli inizi di un irrompente processo di modernizzazione in un paese che rifugge dai rischi rivoluzionari. Così le cautele furono molte e di lunga durata.

L’applicazione della legge Casati fu affidata ai comuni che subirono come un sopruso il peso delle scuole sui loro bilanci. Nel 1865, infatti, mancavano 1807 scuole femminili e 253 maschili. Quelle in funzione erano povere, male equipaggiate, affidate a maestri di poche pretese salariali, soprattutto donne. La scuola sembrava collocarsi opportunamente “all’incrocio fra due povertà: delle famiglie che non volevano consegnare le figlie ad un lavoro manuale, dei comuni che avevano scarse risorse nei bilanci comunali”²⁹.

La presenza femminile smorzava, inoltre, sul piano simbolico l’impatto della legge. Se il titolare dei diritti fin dalla Rivoluzione francese è stato il cittadino maschio, l’educazione pubblica, impartita da maestri dello stesso sesso, avrebbe dovuto spettare solo a lui. In genere, però, i maschi non si

²⁷ *Dell’istruzione popolare*, Ibidem, 5 febbraio 1876 pp. 257-271.

²⁸ Nel Mezzogiorno un grano, la moneta più usata nella vita quotidiana, valeva lire 0,0425: il calcolo del cambio era dunque complicatissimo.

²⁹ S. Soldani, *Strade maestre e cammini tortuosi. Lo Stato liberale e la questione del lavoro femminile*, in P. Nava (a cura di), *Operaie, serve, maestre, impiegate*, Atti del Convegno internazionale di studi “Il lavoro contemporaneo delle donne: continuità e rotture” (Carpi, 6 – 7 – 8 aprile 1990), Rosenberg & Sellier, 1992, pp. 289 – 352. Citazione a p. 308.

occupavano dell'infanzia, mansione poco virile, mentre affidare i piccoli delle prime classi a una maestra significava gestire un passaggio non traumatico dalla riproduzione biologica a quella culturale. Poiché erano le non-cittadine, le donne incluse in una sfera pre-contrattualistica del rapporto pubblico, a mettere il cittadino al mondo, ad allevarlo, a educarlo, "per la costruzione dello Stato/nazione le virtù femminili di moglie e di madre hanno avuto un ruolo altrettanto costituente di quelle del borghese/cittadino", osserva Maria Luisa Boccia³⁰. Da ciò la necessità di curare anche la formazione delle bambine, future madri di cittadini e custodi delle loro case e delle loro fortune.

La retorica del "materno" si traduceva, in pratica, in classi superaffollate, sessanta e più bambini, in pluriclassi in cui la maestra doveva seguire contemporaneamente i piccoli che imparavano a fare le *asticelle* e i più grandi che compitavano sui loro sillabari. Era, spesso, un materno che si manifestava con punizioni corporali assegnate da una povera donna esasperata che doveva costringere in stanze fredde, scomode, buie, una fanciullezza disorientata e scalpitante.

Era un materno che giungeva appena ai livelli minimi della conoscenza, soprattutto nelle classi femminili, dove non si doveva intralciare il corso della natura con un sapere inutile. Per le bambine, infatti, si trattava di imparare l'alfabeto come uno strumento trascurabile, visto l'uso minimo che le più ne avrebbero fatto, e semplici operazioni di calcolo intuitive e pratiche ("contare alla femminina" si diceva fino a qualche tempo fa nell'Italia meridionale per indicare i calcoli fatti sulle dita). A tutti poi, maschi e femmine, più che proporre nozioni, più che attivare l'intelletto, si parlava di obbedienza, di sobrietà, di virtù concrete per una vita regolata in uno Stato ordinato.

Se consideriamo i manuali scolastici del 1900 troviamo nel catalogo dell'editore Remo Sandron, debitamente approvati dal Ministero, *Senno e virtù. Letture educative ad uso delle scuole elementari maschili; Pensieri ed affetti. Letture educative ad uso delle scuole elementari femminili; Dalla scuola ai campi. Letture educative ad uso delle scuole rurali*. Sono di Teresa e Ferruccio Orsi, forse quello stesso Ferruccio Orsi di Sesto Fiorentino, maestro elementare e poi direttore didattico, che era stato licenziato nel 1891 come organizzatore socialista. Sfogliando i libri, si rileva un prudente positivismo, aperto alle innovazioni della tecnica e della scienza, salvando però "l'ordine dei doveri: Dio, l'umanità, la Patria, la famiglia, noi stessi!"³¹. L'importante per il ministero era che ai maschietti si raccomandassero "senno e virtù", alle fanciulle si ispirassero "pensieri ed affetti" e ai bambini delle rurali si aprisse da subito la porta dell'aula perché tornassero ai lavori dei campi.

Dopo le elementari altre scuole si sarebbero curate di trarre fuori (e-ducare) dal fanciullo borghese il cittadino istruito ma alle scolare, cittadine incomplete perché legate a un destino naturale imm modificabile, erano sufficienti nozioni minime per poter intraprendere la loro strada subordinata e nascosta.

³⁰ M. L. Boccia, *La differenza politica. Donne e cittadinanza*, Il Saggiatore, Milano, 2002.

³¹ T. e F. Orsi, *Senno e virtù. Letture educative ad uso delle scuole elementari maschili*, Ed Remo Sandron, Milano-Palermo, 1900, p. 117.

C'era, però, anche una “modernizzazione” al femminile. Nelle elementari superiori la legge Casati prevedeva una materia che giustificava l'ammissione delle bambine nelle aule scolastiche, per di più sotto l'ingiunzione dell'obbligo: i “lavori donneschi”.

Con ciò non si riconosceva che il lavoro delle donne facesse parte del patrimonio delle famiglie e, attraverso queste, della nazione; eppure, se alla base del risparmio e dell'autopromozione c'era la struttura familiare, c'erano anche il lavoro e i saperi femminili su cui questa si reggeva. All'interno delle case le donne hanno sempre elaborato e trasmesso “saperi” che sono andati a costituire la parte viva della dote, complemento della parte patrimoniale, riconosciuti non tanto per il significato soggettivo quanto per il valore di scambio nel mercato nuziale³².

La donna, scriveva Rita Majerotti, “attende con ansia un marito perché la mantenga, non comprendendo ancora come il lavoro che ella presta nella casa di lui, il suo tempo, la sua fatica possano mantenerla ovunque e come al suo lavoro, non alla generosità di lui, ella debba il proprio mantenimento”³³.

I “saperi” delle donne non erano solo manualità pratica, lato negletto del materno. C'era un duro apprendistato di conoscenze e abilità, spesso nascoste nel segreto delle famiglie, che era imposto come un aspetto del “destino naturale” anche a donne che madri non sarebbero mai state e che segnava il limite di classe all'interno dell'universo femminile. Oltre il circuito borghese, da un lato alle fanciulle altolocate era interdetta qualunque occupazione domestica, dall'altro alle proletarie erano destinate le fatiche più pesanti che la cura esige e che le più fortunate delegano. Non c'è da meravigliarsi se, nel *Romanzo della fanciulla. Scuola Normale Femminile* di Matilde Serao, la maestra Giulia Pessenda, che pure morì fra gli stenti, si serviva tuttavia di una “contadina che veniva a fare i grossi servizi”. Non era socialmente possibile alla maestra, pur nella miseria assoluta a cui la condannava lo stipendio del comune di Olevano, andare a prendere l'acqua, fare il bucato al fiume, spaccare la poca legna per cucinare. Eppure, magari, la figlia della “contadina per i grossi servizi” andava nella sua scuola gelida a ricevere i primi, preziosi saperi delle donne.

Uno straordinario mutamento si stava vivendo ma la discriminazione sessuale e la prudenza sociale lo attenuarono, trasformando i “lavori donneschi” in poca cosa, differenziati secondo i ceti: alle ragazzine borghesi il ricamo, alle figlie del popolo la calza. Questo fu tuttavia il compito che aprì a molte donne, a volte semianalfabete, l'insegnamento e che si trascinò per un secolo come “rispetto della distinzione sessuale”. Ai lavori donneschi si affiancò nei programmi del 1899 l'economia domestica che fu abolita da Gentile nel 1923, riammessa nella Scuola Media da Bottai nel 1940 e definitivamente eliminata dalla riforma del 1962.

Intanto in epoca fascista c'era già chi, come Irene Brin, notava la crescente disaffezione delle ragazze verso le cure domestiche (“vestiti manchevoli di sopraggitti”, “una cucina colpevole, sbrigativa e basata

³² A. Pescarolo, *Il lavoro e le risorse delle donne nell'età contemporanea*, in A. Groppi (a cura di), *Il lavoro delle donne*, Laterza, 1996, pp. 300-344.

³³ L. Motti (a cura di), *Il romanzo di una maestra. Rita Majerotti*, Ediesse, Roma, 1995, p. 199.

sulle apparenze”³⁴). In questo periodo si affaccia “la prima generazione femminile che esprime un’obiezione di massa, benché largamente inconsapevole, alle *faccende* domestiche”, e ciò “affiora spontaneamente nella narrativa rosa, dove la scarsità o l’assenza completa di riferimenti all’«opre femminili» non è meno eloquente per essere un *argumentum ex silentio*”³⁵.

Più che un rifiuto delle cure domestiche sta forse nascendo, controcorrente rispetto al regime, la volontà di scegliere i propri saperi, valorizzandoli come frutto di impegno individuale. Era cultrice del ricamo e insegnante di economia domestica nelle scuole professionali Lea Giaccaglia che condusse a fianco di suo marito, il ferroviere Paolo Betti, una dura battaglia antifascista nel carcere e poi al confino, dove riuscì ancora a insegnare, per morire di tisi subito dopo la scarcerazione³⁶.

Mentre nel 1925 per le donne come Lea Giaccaglia usciva la rivista “Mani di fata”, ancora oggi attiva, per le altre aveva inizio la strada che avrebbe portato, dopo Lotta Femminista e i Gruppi per il salario al lavoro domestico degli anni 70, alla sbrigativa, malinconica, seppur benedetta dall’amico ronzo degli elettrodomestici, “fettina della professoressa” dei romanzi di Margherita Oggero negli anni 2000³⁷.

Da questi due capisaldi del destino femminile, il materno e la cultura domestica, iniziò la spinta costante delle insegnanti contro la gabbia del privato che le teneva recluso anche in uno spazio pubblico come la scuola.

Generazioni

C’è un aspetto di questa storia che rende difficile una ricostruzione semplicemente lineare. Le insegnanti del ’68 erano state in gran parte le studentesse degli anni 50, quelle di oggi si sono formate dopo il ’68, le maestre del 1900 erano uscite in maggioranza dalle “pestifere e massoniche” Scuole Normali degli anni 80 e 90: nelle generazioni si sono sovrapposte ed elaborate esperienze soggettive diverse, nel quadro di culture prevalenti e di storie condivise.

Una prima generazione può essere considerata quella che va dagli inizi, subito dopo la legge Casati, ai vorticosi anni 90.

Una seconda si forma nelle rinnovate Scuole Normali degli anni 80-90 e giunge a vedere la marcia su Roma, ma conosce il suffragismo, l’associazionismo magistrale, la penetrazione socialista nelle campagne, nei rioni operai e nelle scuole.

Una terza è quella che si forma a ridosso o dentro il fascismo, che attraversa il ventennio e che dovrà far fronte a terribili responsabilità durante la guerra per poi rimettere in piedi, dopo il disastro, una scuola

³⁴ I. Brin, *Usi e Costumi, 1920-1940*, Donatello de Luigi, Roma, 1944 (II edizione Sellerio, Palermo, 1981), citato da P. Meldini, *A tavola e in cucina*, in P. Melograni, *La famiglia italiana dall’Ottocento ad oggi*, Laterza, Roma-Bari, 1988, pp. 417-463; citazione a p. 451.

³⁵ P. Meldini, *A tavola e in cucina*, cit., p. 454.

³⁶ *Carteggio Paolo Betti e Lea Giaccaglia*, in “Annali Istituto Gramsci Emilia Romagna”, 1/1997, Bologna, Clueb, 1998. V. anche P. Gabrielli, *Mondi di carta. Lettere, autobiografie, memorie*, Protagon, Siena, 2000.

³⁷ Ne *I lavori di casa* di Natalia Ginzburg (in “La Stampa”, 9 agosto 1969, ora in *Mai devi domandarmi*, Einaudi, Torino, 2003), emergono il valore simbolico e culturale, la contraddittorietà di cui gli scontri generazionali e la pluralità di scelte di vita hanno caricato il rapporto con la cura domestica.

sconvolta ma viva, e ricominciare la battaglia dell'emancipazionismo, come se quest'idea fosse appena entrata nella storia.

C'è poi la generazione che ha studiato tra gli anni 50 e i 60, quando la ricostruzione sembrava un miracolo, e ha conosciuto diverse svolte radicali: si è protesa verso la parità, ha atteso riforme continuamente annunciate e si è appropriata della voce nel '68; per prima ha fatto sua una vera cultura sindacale e l'ha contestata nei Cobas. È la generazione del neofemminismo, ma anche di quelle che chiedevano un urgente ritorno alle regole; è la generazione che nel 1988 ha visto mutare il compromesso contrattuale con l'allungamento dell'orario di servizio.

E c'è, infine, la generazione formata dopo il "riflusso" degli anni Ottanta, che non ha ancora completato il suo cammino.

La prima generazione

Nel 1861-62 alla scuola pubblica obbligatoria e gratuita servivano 50.000 maestri. Ve ne erano 17.000 e fra questi poco meno di 10.000 avevano un titolo di idoneità all'insegnamento. Il resto era buona volontà, favori dei sindaci, meriti acquisiti nella lotta per l'Unità, piccola borghesia e artigianato dai costumi civili e poche pretese, clero minore maschile e femminile.

La legge Casati aveva previsto per i futuri maestri 41 Scuole Normali statali. Vi potevano accedere maschi di 16 anni con la quarta elementare, femmine di 15 anni (per la "precoce maturità") in possesso soltanto della terza elementare. I programmi del 1867 prevedevano gli "elementi" base di molte discipline e si chiedeva per le ragazze un insegnamento "abbreviato ed alleggerito, adatto al cervello femminile". La convinzione diffusa era che ai maestri e, ancora di più, alle maestre servisse imparare solo quello che avrebbero dovuto insegnare aggiungendovi di loro, a rinforzo, l'autorità maschile per le classi superiori e maschili, la "naturale disposizione" delle maestre a educare i piccolini e le bambine. Le Normali non consentivano il passaggio all'Università poiché erano considerate nell'ordine delle scuole professionali e non in quello liceale.

Ma questo era già uno standard formativo alto. I vuoti delle cattedre erano tanti, e dunque si formavano maestre e maestri anche con molto meno: "corsi complementari" di qualche mese che davano accesso all'insegnamento; scuole magistrali, per lo più rurali, destinate a formare maestre per il solo corso elementare inferiore dopo l'ampliamento dell'obbligo nel 1877. Era possibile addirittura sostenere l'esame per la patente senza aver frequentato alcuna scuola.

L'apertura contemporanea delle scuole alle donne come insegnanti e come alunne sembrava richiedere tempi lunghissimi per dare dignità alle une e sufficiente attenzione alle altre. Questa generazione di maestre, invece, non scivolò attraverso i battenti socchiusi dal nuovo Stato ma li spalancò con forza grazie al numero. Se nel 1863-64 le maestre, con patente o senza, erano il 46,2% del corpo insegnante,

nel 1874 il numero delle diplomate già superava quello dei maschi. Nel 1909-10 il 78% dei licenziati dalle Normali erano femmine.

Il campo si ampliava anche in senso verticale. Alle Scuole Normali femminili occorrevo docenti, naturalmente di sesso femminile, e quindi era necessario formare le maestre delle maestre, le “professore”, definire i diplomi conseguenti, le relative classi di concorso. Si formò un’intera carriera al femminile che superava di molto il limite cognitivo posto alle elementari. Di conseguenza, nel 1876 un Regio Decreto dovette sancire l’ammissione delle donne all’Università e infine nel 1906 bisognò rivedere lo stato giuridico degli insegnanti perché l’ingresso femminile nelle scuole superiori comportava l’attribuzione di funzioni pubbliche, e ciò era precluso alle donne dal codice civile³⁸. Nel 1901 erano in servizio 888 “professore”, nel 1911 erano 2089, di cui 1425 nelle scuole Normali. L’autorevolezza a cui tali percorsi conducevano è segnalata anche dalla presenza femminile tra gli autori di manuali: ne è un illuminante esempio Maria Cleofe Pellegrini³⁹, la “professora” che insieme a Ida Ghisalberti si spostò a Lecce per contribuire a un difficile impulso di emancipazione per la donna nel Sud attraverso la Scuola Normale⁴⁰.

L’aumento delle iscrizioni consentì una diversa impostazione degli studi magistrali. Per chi era già in servizio si organizzarono negli anni Ottanta conferenze pedagogiche, si pubblicarono riviste professionali⁴¹, si diffusero supplementi didattici, “testimonianze preziose sul modo in cui le maestre percepirono e vissero l’intensa accelerazione di ruolo che si era avviata, sui capillari processi di crescita di cui erano protagoniste, sulle trasformazioni in atto della loro preparazione e consapevolezza professionale”⁴². Intanto, nel 1882, l’allargamento del suffragio maschile a coloro che sapessero leggere e scrivere rendeva più importante la figura di colei che aveva il potere di dare la parola scritta, ma avviliva quella stessa figura che era esclusa dalla cittadinanza per difetto di genere.

Nel 1888 i programmi Gabelli per la scuola elementare rafforzando l’impianto positivistico ancoravano il metodo all’osservazione, i saperi alla concretezza dei riferimenti, e parlavano di patria e cittadinanza, di nuovi modelli di donna e di cittadino. L’idea-guida, dei programmi varati dal ministro Guido Baccelli nel 1894 era una didattica attiva, capace di osservare e comprendere la realtà per ottenere la “pacificazione sociale” necessaria allo sviluppo della nazione nell’età del progresso, partendo dall’idea che “nessuna specie di lavoro, nemmeno il più umile, è da tenersi a vile”. Si chiedevano maestri per educare al “sentimento, al raziocinio, al gusto” una classe lavoratrice preparata alla trasformazione in senso capitalistico della società e dell’economia.

³⁸ S. Soldani, *Strade maestre*, cit.

³⁹ M. P. Casalena, *Scritti storici di donne italiane. Bibliografia 1800-1945*, Olschki Editore, Firenze, 2003.

⁴⁰ R. Basso, *Donne in provincia. Percorsi di emancipazione attraverso la scuola nel Salento tra otto e novecento*, Franco Angeli, Milano, 2000.

⁴¹ G. Chiosso (a cura di), *I periodici scolastici nell’Italia del secondo Ottocento*, La Scuola, Brescia, 1992; Idem, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia 1820-1943*, La Scuola, Brescia, 1997.

⁴² S. Soldani, *Maestre d’Italia*, in A. Groppi (a cura di), *Il lavoro delle donne*, cit., pp. 368-397, citazione a p. 383.

Per rispondere alle nuove richieste di competenza fra il 1890 e il 1897 gli studi nelle Normali furono ampliati⁴³, nel 1896 il percorso di formazione fu raddoppiato introducendo un triennio di collegamento con le elementari; nel 1903 fu istituito il concorso, ulteriore segnale di crescita professionale.

La maestra non era più quella “del leggere, dello scrivere e dei lavori donneschi”, eppure l’opinione pubblica continuò a parlare di “maestrina”, termine che non ha nessuna sfumatura di tenerezza ma denuncia l’imparità della persona al compito che si è assunto. Da parte laica si temeva invece che la femminilizzazione dell’insegnamento comportasse arrendevolezza verso la Chiesa e un troppo marcato conservatorismo da parte di queste figlie di una borghesia minore, per vocazione madri di famiglia, non madri della Patria. Da entrambi i punti di vista le insegnanti erano guardate con sospetto attraverso la lente degli stereotipi.

In realtà stava avvenendo la rivoluzione femminile del numero entro l’orizzonte dell’ordine maschile fatto di regole, programmi, saperi, attenzioni, rilevanze, gerarchie che comprendevano la stessa riduzione della donna a soggetto debole, incapace di autonomia e responsabilità; si trasmetteva un sapere “universale e neutro” costruito dagli uomini per gli uomini occultando le donne ma che, visto sotto un altro profilo, consentiva anche l’inizio della loro rivelazione. A questa cultura le donne cominciarono ad avvicinarsi, a impossessarsene, a farsene portatrici, malgrado se stesse e proprio per se stesse, senza prospettive né intenzioni e all’inizio neppure possibilità diverse da quelle che comportavano l’uscita dalla subordinazione familiare

L’esercito magistrale femminile aveva cominciato a formarsi quando le ragazze non considerarono più il matrimonio una certezza assoluta, un destino naturale, la “sistemazione” secondo le aspettative di ceto che, nella mobilità sociale, erano diventate incerte. Scriveva Anna Kuliscioff: “Queste povere classi medie che vanno in malora hanno pure figliole da collocare e queste figliole, senza dote e senza blasone, non possono neppure sognare un modesto matrimonio e sono spinte volere o no a invadere il campo professionale. Maestre che crescono come funghi”⁴⁴.

Ma la borghesia, anche se da essa proveniva la maggior parte delle maestre, non rappresentava la totalità⁴⁵. C’era Cristina Conti, reclusa nella Pia Casa di Beneficenza di Lucca che, avendo ottenuto nell’anno scolastico 1862-63 il primo sussidio del Comune, frequentò la Scuola Normale, diventò maestra, si costruì una vita autonoma e una famiglia, mentre nella Pia Casa da cui proveniva centosessantotto donne continuavano a lavorare d’ago e di ferri, di straccio e liscivia, dall’infanzia alla

⁴³ L’equiparazione del corso a quelli secondari comportò l’introduzione di tasse scolastiche, anche se inferiori rispetto a quelle richieste per ginnasi, licei, scuole e istituti tecnici. Le lezioni si svolgevano per la scuola normale in 30-31 ore settimanali fra lezioni teoriche e pratiche (esercitazioni di tirocinio) e comprendevano: pedagogia, morale, lingua e lettere italiane, storia, geografia, elementi di matematica, computisteria ed economia domestica, elementi di chimica, fisica, storia naturale e igiene, elementi di agraria, disegno, calligrafia, canto, ginnastica. Infine era previsto l’insegnamento dei lavori donneschi nelle scuole femminili e del lavoro manuale in quelle maschili.

⁴⁴ A. Kuliscioff, *Il sentimentalismo nella questione femminile*, in “Critica sociale”, n. 9, 1892, citato da M. L. Odorisio, *Le impiegate del Ministero delle Poste*, in A. Groppi (a cura di), *Il lavoro delle donne*, cit. pp. 398-420.

⁴⁵ M. Dei, *Le radici storiche delle maestre. Indagine sulle origini sociali degli insegnanti elementari dei primi decenni del 1900*, in “Polis”, n. 1, 1993, rileva la seguente provenienza per le maestre: borghesia 16,5%, piccola borghesia urbana 28,5%, piccola borghesia agraria 8,0%, classe media impiegatizia 35,5%, classe operaia 11,5%.

vecchiaia⁴⁶. D'altra parte, infranto il tabù dell'istruzione, cominciarono a emergere nuove possibilità per ragazze molto determinate, e molto fortunate poiché venute al mondo nelle famiglie giuste. Giulia Cavallari entrò nel Liceo di Bologna nel 1878-79, si diplomò, si iscrisse all'Università e si laureò con Giosuè Carducci nel 1882, per diventare docente di latino e greco nella Scuola superiore femminile di Roma.

Sembrava che la distanza tra le sperdute maestre delle scuole rurali e Giulia Cavallari fosse incolmabile, e tuttavia erano gli estremi di un ordito che si andava gettando in quegli anni. La rivoluzione era nella loro presenza, non sempre nei loro propositi.

La seconda generazione

Quando uscivano dalle Scuole Normali con la loro riqualificata patente, il destino professionale dei maestri e delle maestre d'Italia era incerto. Nessuna garanzia di stabilità occupazionale⁴⁷, nessuna certezza di poter vivere con le retribuzioni previste, nessuna prospettiva di poter avanzare nella carriera e, naturalmente, le condizioni erano ancora peggiori per le donne. A fronte di tutto ciò, c'era chi voleva compensarli con la mistica del ruolo missionario, a tal punto che Guido Antonio Marcati, nell'editoriale del "Risveglio educativo", esplose: "Ma onorevoli signori! Vi fate giuoco di noi? Possiamo sopportare tutto: povertà, angherie, soprusi; ma allo scherno più crudele dell'insulto, la dignità d'uomini c'impone di ribellarci. Voi ci parlate di riconoscenza e di novello sacerdozio. Ma smettete, Dio mio, il miele di ipocrite unzioni, levate la maschera, mostratevi quello che siete!"⁴⁸.

Guido Antonio Marcati era un maestro figlio di maestri, marito della maestra Pina Zucchi figlia di maestri. Senza prole, si dedicarono anima e corpo alla classe magistrale, lei nelle retrovie come segretaria e organizzatrice, lui in prima linea come fondatore e direttore de "Il risveglio educativo" che dal 1884 incoraggiava i maestri a lottare nell'ordine e nella legalità per il progresso della nazione attraverso la scuola.

Albertina Prato era una giovane maestra rurale piemontese; obbedendo a un decreto regio, nell'anno scolastico 1894-1895 compilò con diligenza un diario che inoltrò al sindaco e all'ispettore scolastico⁴⁹.

Era figlia di un medico, maestra come sua madre e le sorelle, non era approdata alla professione per mancanza di alternative ma per vocazione, e ciò traspare benissimo da ciò che scrive. Si preoccupa delle aule disastrose, dei genitori che mandano i figli nei campi invece che a scuola, dell'emorragia dell'emigrazione che distrugge le famiglie, della dignità che vorrebbe fosse riconosciuta al suo lavoro, di Colla Enrico, l'unico scolaro che non è riuscita a recuperare, il suo personale Franti, l'*anima ribelle* a

⁴⁶ T. Bertilotti, "Le sdegnose", cit.

⁴⁷ Si era eletti maestri dal Municipio per 3 + 2 anni e bisognava essere muniti di un attestato di moralità del comune di residenza e di una patente di idoneità.

⁴⁸ "Risveglio educativo", 18 gennaio 1885.

⁴⁹ Il diario di Albertina Prato è oggi pubblicato in G. Massobrio (a cura di), *La mia Scuola. Anno scolastico 1894/1895*, Amministrazione Comunale di Alessandria. Rita Cavaglioli ha preso in esame l'itinerario pedagogico di Albertina Prato. Il suo contributo "Tutto sta che l'insegnante abbia cuore e intelligenza": esercizio letterario, ricerca pedagogica e professionalità femminile in un diario scolastico dell'Italia postunitaria, si può trovare nella rivista on-line "Donne e conoscenza storica", <http://www.url.it/donnestoria/home.htm>.

cui rivolge l'augurio di trovare un'insegnante più capace di lei. È un'attenzione professionale che si esprime anche nello sdegno contro le carenze scolastiche - che rimprovera con toni forti a chi di dovere - e che cerca un utile confronto procurandosi a San Giuliano Nuovo, sobborgo di Alessandria, "Il risveglio educativo". Attraverso la sua rivista *Albertina* Prato appoggiava le battaglie per l'avocazione delle scuole elementari allo Stato, per l'aggiornamento dei maestri, per l'aumento degli stipendi e delle pensioni, per la difesa dei maestri rurali, per l'organizzazione delle forze magistrali.

Ma non era sufficiente. Mentre risuonavano le cannonate di Bava Beccaris, la scuola richiedeva metodi più incisivi e un più definito soggetto politico. Luigi Credaro, professore di pedagogia e deputato, nel 1901 coalizzò le tensioni esistenti nel campo magistrale dando vita all'Unione nazionale dei maestri e delle maestre, poi Unione Magistrale Nazionale. La Commissione Direttiva, oltre al presidente Credaro, era formata da sette maschi e da Ermengarda Caramelli, "*maestro* di Firenze". Partecipando alla vita della categoria le maestre assumevano la responsabilità del proprio ruolo, compiendo un nuovo passo oltre il "naturale" destino del materno su cui si fondava la loro "missione" e la loro inferiorità.

Seguì una strada diversa da quella dell'Unione la successiva fondazione della Federazione nazionale insegnanti scuola media (Fnism), perché i suoi fondatori, Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner, optarono per l'aggregazione di associazioni territoriali di docenti di scuole secondarie di primo e secondo grado. Il congresso costitutivo si tenne a Bologna nel 1902 e proclamò che, rifiutando qualunque imposizione "sottratta al sindacato della ragione", la Fnism faceva una chiara scelta di laicità assumendo l'impegno civile, che andava oltre l'ambito ristretto della rivendicazione di categoria, di "educare e rafforzare negli alunni le attitudini critiche e razionali". Proponeva agli insegnanti di ordini di scuola diversi un vincolo di solidarietà per creare un "partito della scuola" indipendente dai partiti, che promuovesse lotte di carattere sindacale in collegamento con le categorie più deboli e sfruttate del Paese, in appoggio allo sviluppo di una scuola statale popolare.

Una terza associazione magistrale, la Niccolò Tommaseo, nel luglio del 1906 aggregò gli insegnanti cattolici che non si riconoscevano nel laicismo dell'Unione, pur aderendo a molte sue battaglie. Quando lo scontro interno all'Unione fra le ragioni dei maestri e quelle delle maestre sembrò arenarsi in un sostanziale stallo, la Tommaseo si proclamò paladina di queste ultime, come dei supplenti e degli insegnanti rurali, le fasce più deboli e quindi più trascurate della categoria.

Ai primi del Novecento l'associazionismo magistrale raccoglieva più della metà dei circa 65.000 insegnanti italiani, la maggior parte dei quali erano donne.

Il quadro in cui l'Unione inizialmente si mosse fu quello determinato dalla politica giolittiana, che al controllo sociale garantito dall'ignoranza caro ai reazionari preferiva quello dell'educazione caldeggiato dalla borghesia industriale. La richiesta d'istruzione andava aumentando, anche grazie alle rimesse degli emigranti e alle loro insistenze per la scolarizzazione dei figli, come testimonia *l'Inchiesta parlamentare*

sulle condizioni dei contadini nelle province meridionali e nella Sicilia di Francesco Saverio Nitti del 1910.

Attraverso il movimento combinato della pressione dal basso e di un'accorta politica di convergenze parlamentari, Credaro ottenne nel 1903 la riforma del monte pensioni, la stabilizzazione degli impieghi, l'equiparazione nominale degli stipendi fra maestre e maestri, nel 1904 l'istituzione presso le Facoltà di Lettere delle biennali Scuole Pedagogiche che aprivano ai maestri la carriera direttiva e ispettiva nella scuola primaria, la legge Orlando che innalzava l'obbligo scolastico dai 9 ai 12 anni di età e concedeva modesti progressi economici agli insegnanti inferiori e rurali. Ci furono poi l'incremento di scuole serali e festive e una Commissione Centrale per il Mezzogiorno destinate alla lotta contro l'analfabetismo e infine, nel 1908, l'accesso ufficiale delle maestre all'insegnamento in tutte le classi della scuola elementare. Il "partito della scuola" aveva dato quello che poteva, ora si trattava di andare oltre⁵⁰.

Nel 1910-12 l'inchiesta del Direttore Generale Corradini rivelò che sette comuni su otto non avevano le elementari superiori. Nel biennio 1910-11, attraverso i ministeri di Eduardo Daneo e dello stesso Luigi Credaro che si avvicendarono, fu varata una legge che riconoscendo la scuola elementare come un servizio statale, la sottraeva ai comuni minori incapaci di sostenerla.

Le maestre videro in tal modo riconosciuta la loro funzione nazionale messa subito alla prova nel sostegno al fronte interno prima per l'impresa coloniale di Libia, poi per la Grande Guerra. Nel primo caso l'Unione non prese posizione, contrariamente alla Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media che protestò; nel secondo, dopo una vivace campagna pacifista, l'inizio delle operazioni belliche impose alla scuola di compattarsi nello sforzo comune.

D'altra parte a livello generale, caduto il diaframma dei comuni fra la maggioranza del corpo insegnante e lo Stato, si riproponeva l'ambiguità della polarizzazione fra la difesa della categoria e il ruolo istituzionale. I rapporti dell'Unione con la Confederazione Generale del Lavoro conobbero passi avanti e prudenze limitanti finché nel Congresso di Venezia del 1909 si stipulò un patto di sostegno reciproco che, dopo vivaci discussioni, proclamò il comune interesse per l'"elevamento intellettuale e morale del popolo".

Ai congressi, però, andavano minoranze agguerrite che si scontravano in un dibattito continuo tra sinistra estrema e riformismo legalitario, fra la tattica pragmatica e la scelta strategica, fra l'attendismo e la lotta, fra il pacifismo e il patriottismo di guerra; la base sociale era più vicina alla contrapposizione degli interessi fra i maestri urbani e i rurali, tra le maestre e i maestri. Mentre le maestre chiedevano un'attenzione specifica e una lotta comune per i loro problemi, i maestri reclamavano la riserva dei posti maschili. Il contrasto contagiò anche i maestri socialisti che, anticlericali, accusarono le donne di *innata*

⁵⁰ E. De Fort, *L'associazionismo degli insegnanti elementari dall'età giolittiana al Fascismo* in "Movimento operaio e socialista", n. 4, 1981, pp. 375-404.

sottomissione alla chiesa. La polemica si spostava, come al solito, da ciò che riguardava le donne a ciò che le donne *erano*.

Il problema delle insegnanti era trattato anche da molte riviste, rigorosamente in mani maschili, come *Il corriere delle maestre*, *La voce delle maestre d'asilo*. Esistevano, però, donne come Emilia Mariani e Linda Malnati⁵¹ che avevano creato nel 1903 un “Comitato milanese per il risveglio dell'attività femminile nelle organizzazioni magistrali”. La loro battaglia partiva dalla “questione-totem del salario” e si allargava all'intero campo dei diritti di cittadinanza, dalle prescrizioni contro il matrimonio al suffragio femminile⁵².

Se è vero che per le donne l'apprendistato della vita pubblica era estremamente difficile, e dunque riservato a poche, se è vero che non tutte le donne riuscivano a staccarsi dall'esclusività della sfera privata per entrare nella dimensione della *polis*, è vero tuttavia che in questo periodo tutte le maggiori aree di tensione culturale e politica vedevano l'intervento attivo delle donne, e dunque si andava definendo, in tutta la sua complessità, il problema della presenza femminile in un mondo che, fino a quel momento, aveva identificato l'*universale* con il *maschile*.

Anche se assolutamente in minoranza, le donne presenti sulla scena pubblica dimostrano che è possibile che le donne escano dalla cucina e “facciano cose da uomini”, e che sanno farle. Ciò ad alcune faceva paura, ad altre indicava una strada.

Molte maestre avevano ruoli attivi per diverse ragioni, la principale delle quali era che l'accesso all'insegnamento aveva creato la prima categoria professionale a presenza femminile maggioritaria e questa categoria, forte di donne nubili, economicamente indipendenti, scolarizzate, dotate di relazioni e di un certo tempo libero⁵³, stava assumendo il diritto e il dovere della parola dando un volto pubblico all'impegno femminile. Le maestre, del resto, erano presenti nella vita di tutte le madri che mandavano i figli a scuola, e ciò dava loro un certo potere di mobilitazione, di rassicurazione e di guida. Fanny Del Ry, una maestra socialista indipendente, colta, spregiudicata, antimilitarista, ricercatrice e studiosa di ortofrenia e pedagogia scientifica, distingueva tre tipi di donne: le avanguardie di un femminismo forte e intelligente, per lo più nubili, che la società definiva “terzo sesso”; le pioniere della doppia presenza al lavoro e in famiglia, quelle a cui l'emancipazione produceva maggior disagio; le donne di casa, quelle che si facevano mantenere da un uomo e che la società chiamava “le virtuose”⁵⁴. Le maestre appartenevano ai primi due gruppi.

⁵¹ Sulla Malnati v. F. Pieroni Bortolotti, *Socialismo e questione femminile in Italia 1892-1922*, Mazzotta, Milano 1974; inoltre, *Il movimento operaio italiano. Dizionario biografico*, a cura di F. Andreucci e T. Detti, Roma, Editori Riuniti, 1976. *Ad nomen*, voce a cura di Enzo Santarelli.

⁵² S. Soldani, *Maestre d'Italia*, in A. Groppi (a cura di), *Il lavoro delle donne*, cit., pp. 368-397.

⁵³ S. Piccone Stella, C. Saraceno, *Introduzione*, in *Genere*, cit., p. 37; F. Taricone, B. Pisa, *Operaie, borghesi, contadine, nel IX secolo*, Crucci, Roma, 1985.

⁵⁴ F. Del Ry, *Femminismo*, in *Scienza e libertà*, Libreria Ed. La Pace, Genova, s.d. (ma 1911), pp. 69 -98, citato da L. Mangani, *Fanny Del Ry. Una maestra elementare tra femminismo e pacifismo*, in “Storia e problemi contemporanei”, n. 4, luglio - dicembre 1988, pp. 69 - 98.

Si poneva intanto il problema della rappresentatività e della rappresentanza che diventò polemica quando nel 1899 Maria Montessori, su incarico anche del ministro della Pubblica Istruzione, guidò la delegazione italiana al secondo Congresso generale dell'International Council Women. Chi e perché era legittimata a parlare a nome delle donne? e di quali donne?

Da un lato, scriveva Emilia Mariani, “Il femminismo se estende la sua azione a tutte le donne e cerca di giovare alla contessa come all’operaia è perché l’una e l’altra sono a un gradino molto inferiore a quello in cui si trova l’uomo”.⁵⁵, dall’altro Giacinta Marescotti, nobile e moglie di un letterato, osservava che la rappresentanza femminile era questione molto più complessa: in “alcune signore” c’era “un falso concetto della modernità: riconoscono che le operaie hanno diritto al loro aiuto, ma non riconoscono loro il diritto di aiutarsi da sé”⁵⁶.

Mentre veniva schiodata la gabbia del materno che isolava le maestre in una minorità professionale, si apriva alle donne la possibilità di reinterpretare la Madre estendendo il ruolo di cura all’intera società. Riformulando il concetto di politica a partire da quello di assistenza, e ampliando l’elaborazione sui diritti, esse tessavano un’ampia rete a favore dell’infanzia⁵⁷ e delle masse femminili umiliate dalla società, dallo stato, dal costume. Erano filantrope “la cui azione benefica era originata e sostenuta da un’intenzionalità politica”, che “si differenziava sostanzialmente dalla filantropia propriamente intesa, che viceversa tendeva a mantenere nella marginalità le donne che vi erano coinvolte”⁵⁸.

Per Rita Majerotti attraverso l’insegnamento, sua scelta di vita fin dalla fanciullezza, è stato possibile il “prolungamento della centralità dell’esperienza materna alle molteplici forme dell’agire politico”⁵⁹. Del resto, le due cose per lei erano strettamente legate: se insegnare è aiutare a rendersi conto con la ragione della realtà, agire politicamente è trarne le conseguenze. Alle sue alunne insegnava versi che erano significativi, se non per il loro valore letterario, per l’aspirazione ad una maternità nuova: “...o Madri, udite, o Madri / fate delle coscienze!”⁶⁰.

Nel 1912 il periodico delle donne socialiste “La Difesa delle lavoratrici” raccordava i problemi quotidiani con una visione ampia della politica, passando dall’allevamento fisico e morale dei figli alle notizie riguardanti l’agitazione e la propaganda. La cura, dunque, non era più frutto del puro istinto materno così come le donne non dovevano più essere appiattite nel loro destino “naturale”, ma potevano diventare protagoniste della trasformazione della vita. In questa prospettiva una straordinaria apertura dal materno ai problemi della riproduzione sociale avrebbe consentito il superamento dell’appartenenza alla *polis* “perché madri” in direzione del diritto di cittadinanza “perché individue”.

⁵⁵ E. Mariani, *Il femminismo. Lettera aperta alla dottoressa A. Kuliscioff*, “Per l’Idea”, n. 8, 1987, citata in F. Taricone, *L’Associazione femminile italiano dall’Unità al fascismo*, Unicopli, Milano, 1996, p. 17.

⁵⁶ G. Martini Marescotti, *Un fatto sintomatico*, in “Unione Femminile”, n. 2, 1905, pp. 19-20, citato da F. Taricone, *L’Associazione*, cit., p. 23

⁵⁷ P. Gabrielli, *Biografie femminili e storia politica delle donne*, «Italia contemporanea», 200, 1995, pp. 493-509. Citazione a p. 506.

⁵⁸ A. Buttafuoco, *La filantropia come politica. Esperienze dell’emancipazionismo italiano del Novecento*, in L. Ferrante, M. Palazzi, G. Pomata (a cura di), *Ragnatele di rapporti. Patronage e reti di relazione nella storia delle donne*, Rosenberg & Sellier, Torino, 1988, pp. 166 – 187, citazione pp. 166 – 167.

⁵⁹ L. Motti, *Introduzione a Il romanzo di una maestra. Rita Majerotti*, cit., p. 13.

⁶⁰ R. Majerotti, cit., p. 182

La battaglia per una piena cittadinanza femminile assorbiva e integrava quella per i diritti delle maestre: la conquista del suffragio avrebbe risolto la contraddizione che le colpiva dal 1882 quando, collegato il voto all'alfabetizzazione, il loro lavoro permetteva ai cittadini di conquistare quel diritto da cui loro stesse erano "per natura" escluse. In un libro di letture per la classe quinta maschile del 1900 c'è un paragrafo che lega chiaramente la cittadinanza al sesso: "L'uomo nasce cittadino perché figlio di cittadino. [...] A ventun anno il cittadino diventa *maggiorenne*, cioè acquista il diritto di disporre delle cose sue nel modo che egli stima più conveniente, [...] non dipendendo più dall'autorità paterna se non per la scelta della *sposa*, che egli non può far liberamente, cioè senza bisogno di assenso paterno, se non a venticinque anni compiuti"⁶¹.

Lo Statuto albertino era più vago: nel 1906 dieci "maestrine", nove di Senigallia più una di Montemarciano⁶², tra i 20 e i 40 anni, figlie del popolo, chiesero insieme l'iscrizione nelle liste elettorali, poiché lo Statuto, non precisando che il "cittadino" è maschio, aveva affermato nell'articolo 24 che tutti i "regnicoli" hanno gli stessi diritti, anche quello di voto. Quando la Corte d'Appello di Ancona diede loro ragione, si scatenò una feroce campagna stampa che le costrinse alla rinuncia e al trasferimento⁶³.

La battaglia per il voto era una battaglia di civiltà, ma mirava a un più profondo inserimento nell'ordine costituito, che avrebbe contribuito al suo rafforzamento. Ciò era fonte di profonde discussioni nell'altro fronte di battaglia di molte maestre, quello socialista⁶⁴.

Le insegnanti dei figli del popolo avevano esperienza diretta di una subalternità oppressa a cui, peraltro, la scuola offriva ben scarse speranze. Ciò spingeva all'impegno politico maestre come Linda Malnati, che fu fra le principali organizzatrici del movimento operaio femminile a Milano e che lottò per il diritto al lavoro delle donne povere, che partecipò ai moti sociali del 1898 e venne per questo denunciata, sospesa dall'insegnamento, che fondò la Società Figlie del Lavoro, che sosteneva la giornata lavorativa di otto ore per le donne, la parità retributiva tra lavoranti a domicilio e di fabbrica, l'istituzione di "Case per bambini" e dei doposcuola⁶⁵. Come femminista, Linda Malnati fu presidentessa della Lega per la tutela degli interessi femminili, diresse la rivista "Vita Femminile" e lottò per il suffragio universale con Anna Maria Mozzoni.

In generale, l'adesione delle insegnanti alla battaglia delle femministe borghesi rendeva ancora più difficile il rapporto fra il movimento operaio e le lavoratrici della scuola, già sospettate di un organico rapporto con i ceti medi e ora gravate anche dell'accusa di emancipazionismo.

⁶¹ T. e F. Orsi, *Senno e virtù. Letture educative ad uso delle scuole elementari maschili*, Remo Sandron Editore, Milano-Palermo, 1900, p. 219.

⁶² Da Senigallia: Dina Tosoni, Emilia Simoncioni, Giulia Berna, Carolina Bacchi, Giuseppina Graziola, Palmira Bagaioli, Adele Capobianchi, Iginia Matteucci, Enrica Tesei; da Montemarciano: Luigia Mandolini Matteucci.

⁶³ F. Del Pozzo, *Ancona 1906. Le donne hanno diritto al voto*, in "Storia e problemi contemporanei. Resistenza Femminismo", n. 4, luglio – dicembre 1989, pp. 109 – 125.

⁶⁴ Sul rapporto fra emancipazionismo e femminismo, F. Pieroni Bortolotti, *Socialismo e questione femminile*, cit.

⁶⁵ F. Taricone, *La Difesa delle Lavoratrici: laboratorio politico*, in "Storia contemporanea", n. 4, agosto 1996, pp. 645-673; cit. a p. 660.

La capacità delle maestre di parlare al popolo era, tuttavia, per i socialisti una risorsa preziosa. Per esempio a Carmela Baricelli, insegnante delle Scuole Normali, toccò andare di notte nel basso Polesine, al buio, a tenere una conferenza alla Casa del Popolo (“Guai se avessi avuto le vesti lunghe in mezzo a quei sassi; passammo il Po con una barchetta da contrabbandiere”⁶⁶). E poi c’era Maria Goja, di cui cantavano le mondine: “Evviva Maria Goja / con il suo bel parlar...”, c’era Ines Oddone, che per la sua capacità di parlare in pubblico fu delegata nel 1905 al terzo Congresso Nazionale della Resistenza di Genova.

Il raccordo poteva essere individuato nel fatto che l’emancipazione femminile scardinando uno dei pilastri dell’ordine costituito, il patriarcato, avrebbe aperto la via a una concezione della politica totalmente nuova. Tale lettura della realtà, però, attraversava un altro punto critico, la scarsa propensione dei lavoratori maschi a consentire la rivoluzione in casa propria. Inutilmente ammoniva Rita Majerotti: “Le donne, compagni, in gran parte non vi seguono, e, badate bene, non per deficienza loro, ma per trascuratezza vostra. Il prete gongola, le chiese sono ancora frequentate dalle vostre donne, dai vostri figli”⁶⁷. Nelle organizzazioni sindacali il rapporto fra uomini e donne era difficile perché l’emancipazionismo era spesso bollato come “fatuo sport politico” della donna borghese, giudizio che fu sancito dalla III Internazionale nel 1920.

La tenace battaglia delle donne ebbe un punto di riferimento ai vertici del partito socialista in Anna Kuliscioff, che polemizzò “in famiglia” con Turati per sostenere l’emancipazione femminile in termini di classe⁶⁸ e fondò su queste premesse il giornale “La Difesa delle Lavoratrici”, alla cui direzione fu chiamata Linda Malnati e a cui collaborarono donne-femministe-insegnanti-socialiste come Carlotta Clerici, Abigail Zanetta, Emilia Mariani e molte altre.

Emilia Mariani preferì poi abbandonare progressivamente la militanza socialista per dedicarsi alle battaglie emancipazioniste attraverso la presidenza del Comitato pro-voto alle donne, tra il 1906 e 1917, anno della sua morte. Eppure era stata ben presente e attiva nella stampa di classe⁶⁹.

Le donne dimostravano di avere la capacità di “entrare e uscire da ruoli produttivi e sociali diversi”, di tenere insieme spazi di realtà differenti e talora contrastanti, con quello che Amalia Signorelli chiama il “supporto culturale pragmatista: [...] un agire orientato al concreto, allo specifico, al praticabile, all’efficace” in cui “l’essenziale è reperire, scartare, combinare”⁷⁰, quello stesso pragmatismo che Gramsci rimproverava a Maria Giudice e che è stato interpretato come debolezza del pensiero logico, incapacità teorica, ma che può essere letto, oggi, come il fondamento di un pensiero complesso.

⁶⁶ Conferenza di Carmela Baricelli sul Basso Polesine, in “La Difesa delle Lavoratrici”, 16 marzo 1913, cit. da F. Taricone, *La Difesa* cit., p. 648.

⁶⁷ L. Motti (a cura di), *Il romanzo di una maestra*, cit., p. 197.

⁶⁹ *La donna e il lavoro e La maestra* del 1895, il *I° Maggio delle donne lavoratrici* del 1897, collaborazioni al mensile “Per l’idea”, supplemento letterario del “Grido del Popolo”.

⁷⁰ A. Signorelli, *Il pragmatismo delle donne*, cit., p. 250.

Maria Giudice era della leva successiva alla Malnati e propagandava il socialismo fra i contadini e gli operai a Voghera, poi a Torino, a Civitavecchia, a Catania. Diventò segretaria delle Camere del Lavoro di Voghera e di Borgo San Donnino, fu segretaria provinciale del PSI nel 1916, conobbe l'esilio e tre volte il carcere, scrisse su "La Difesa delle Lavoratrici", "Il grido del popolo", diresse "La campana socialista"⁷¹. Nell'insegnamento trovò il punto di contatto con la sua vera missione, risolvendo a livello personale la libertà della donna nel rifiuto di ogni legame, anche quello matrimoniale nonostante gli otto figli. Scuola, emancipazione, maternità, tutto fu da lei assorbito nella battaglia per cambiare il mondo, ma l'attitudine pedagogica si manifestò nel saper convincere, nel saper organizzare.

Fu una leva feconda: vi appartennero Rita Majerotti, che era socialista perché insegnante, e insegnante perché socialista, e tutto ciò in quanto donna; l'istriana Giuseppina Martinuzzi, la "maestra dei poveri" di Albona, un "fragile involucro che conteneva forza e potenza veramente eccezionali", che compì la parabola dall'irredentismo giuliano all'Internazionale socialista: ("Ho scoperto – scrive – un più vasto orizzonte, un modo diverso di vedere, di osservare, di concepire le varie manifestazioni della vita sociale. All'amore di patria è subentrato nel mio cuore l'amore per gli oppressi e per i sofferenti di tutte le patrie"⁷²), che lavorò per l'eguaglianza e la fratellanza tra italiani, sloveni e croati e che collaborò al "Lavoratore" di Trieste finché i fascisti non ne assaltarono la sede.

E poi ci fu Abigail Zaretta, detta Ille: insegnò nelle scuole comunali di Milano e fu nella Commissione Esecutiva della Camera del Lavoro della stessa città, tenendo insieme diverse appartenenze⁷³. Conobbe la detenzione due volte, l'internamento per attività pacifista nel 1918 e ricevette la "dispensa podestarile dal servizio d'insegnamento" nel 1927.

E Ines Oddone⁷⁴, che in solo quarant'anni di vita diede alla scuola passione e sacrificio militando nell'Unione magistrale, fece parte dell'esecutivo della camera del Lavoro di Bologna, fu anima del sindacato gallaratese, fondò "La donna socialista" in cui condusse la campagna contro la guerra che le procurò censure e carcere, diresse "La lotta di classe", fu perseguitata, sospesa dall'insegnamento ma richiamata per la forte protesta popolare. E la socialista Alda Costa, maestra di grandi capacità professionali, serena e forte assertrice della nonviolenza⁷⁵, e la più nota di tutte, Maria Goja, membro nel 1911 della Segreteria di quel Congresso Socialista di Modena in cui fu stilato un programma per il suffragio universale femminile, e tra il 1919 e il 1921 segretaria della Camera del Lavoro a Cervia.

Anche la semplice ricerca di un'autonoma professionalità contribuì a definire una figura nuova di insegnante, come quella di Adalgisa Breviglieri di Ancona, che si dedicò a una nutrita pubblicistica sui

⁷¹ V. Poma, *Una maestra tra i socialisti. L'itinerario politico di Maria Giudice*, Laterza-Cariplo, Roma-Bari, 1991.

⁷² P. Gabrielli, *Giuseppina Martinuzzi: biografia di una maestra italiana nella periferia dell'impero austroungarico*, in "Storia e problemi contemporanei". 1996, n. 17, pp. 41-64.

⁷³ Scrisse *Un caldo appello ai nostri fratelli cattolici che cercano la verità*, Firenze, Tipografia Claudiana, 1900. Si conservano di lei nell'Archivio dell'Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia, Fondo Zaretta, Busta 4, Fasc. 20, 50 tessere d'iscrizione a: Camera del lavoro di Milano, Confederazione generale del lavoro, Partito socialista italiano, Sindacato magistrale italiano, Touring club italiano, Unione magistrale nazionale, Università popolare.

⁷⁴ AA. VV., *La donna socialista. Ines Oddone Bitelli: una donna, un giornale*, Cappelli Editore, Bologna, 1993.

⁷⁵ M. Mazzanti, *La Maestra da Alda alla Clelia di Giorgio Bassani*, (a cura di A. Quarzi), 2 G Editrice, Sabbioncello San Pietro, Ferrara, 2004.

temi didattici ma che negli anni Venti si oppose con coraggio al fascismo, o quella di Antonietta Progni Cordaro di Trapani⁷⁶ che fondò e diresse la rivista “Drepanitana” per diffondere la cultura didattica e, insieme, sostenere i diritti delle maestre e il suffragio femminile. La stessa Gida (Brigida) Rossi⁷⁷, una professoressa benestante che aveva assorbito pregiudizi e stereotipi dell’epoca e del suo ceto (“Non volevo che mi chiamassero Signorina perché mi pareva che la parola mettesse in evidenza la voglia di marito”⁷⁸), come insegnante riuscì a proporsi un modello autonomo del suo ruolo, come intellettuale partecipò alla vita culturale di Bologna, e come cittadina si recò a Roma per esprimere al ministro Gentile la sua viva contrarietà alla riforma. Era cattolica come Maria Magnocavallo, maestra e direttrice delle scuole elementari milanesi dal 1890 al 1928, che curava una rubrica di “Scuola Italiana Moderna” per l’aggiornamento professionale dei maestri e fu dirigente della Tommaseo⁷⁹.

Il corpo insegnante simpatizzava più per l’Unione laica che per la Tommaseo cattolica, se si considerano gli esiti delle elezioni magistrali tra il 1909 e il 1924.

L’estrazione piccolo-borghese della maggioranza dei maestri e la presenza nel corpo insegnante di un forte contingente femminile avrebbero lasciato supporre una prevalenza della Tommaseo. Questa, invece, nelle elezioni del 1911 ottenne 9.316 voti contro i 38.409 della lista laica, e ciò fece nascere un’acuta preoccupazione: “Che diranno tanti maestri e soprattutto tante maestre, che nelle ultime elezioni votarono tranquillamente la lista raccomandata dall’Unione Nazionale, nel conoscere che si prestarono a far trionfare *il socialismo*?”⁸⁰.

Solo nel 1914 la contrapposizione fra interventisti e neutralisti, fra liberali democratici e socialisti avvantaggiò la Tommaseo nel clima patriottico dell’imminente guerra (Ordine Dio Patria), ma con la pace l’Unione ebbe una piena ripresa di consensi, anche se nel 1919 avvenne il distacco della componente socialista e la nascita del Sindacato Magistrale italiano aderente alla Confederazione Generale del Lavoro. Quell’anno l’Unione lanciò la categoria per la prima volta in uno sciopero ad oltranza, a cui la Tommaseo aderì in ritardo, recriminando poi che si sarebbe dovuto resistere più a lungo per ottenere una vittoria maggiore, e traendo comunque un vantaggio dal timore che l’attivismo dell’Unione e la presenza organizzata socialista generavano⁸¹.

La riforma gentiliana, il delitto Matteotti e l’avvio della dittatura costituirono nel 1924 lo sfondo politico delle ultime elezioni magistrali in cui l’Unione conquistò il 73,3% dei voti di 93.197 docenti⁸². L’anno dopo l’Unione fu sciolta, come la FNISM nel 1926; la Tommaseo sopravvisse cinque anni.

⁷⁶ P. Gabrielli, *Biografie femminili e storia politica*, cit., p. 508.

⁷⁷ M. Salvati, C. Tonin, *Una vita pel magistero e "Le memorie di una vecchia zitella"*, in DWF, *Una questione di governo*, 1994, n. 22-23, pp. 51-76

⁷⁸ C. Tonini, *Le maestre a scuola negli anni '30*, cit., p.159.

⁷⁹ C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, Ed. La Scuola, Brescia, 2005.

⁸⁰ “La voce dei maestri” Bollettino mensile della Federazione magistrale cuneese della N. Tommaseo, II, 2, 1912, pp. 56-57, citato in M. Dei, *Le elezioni magistrali dal 1909 al 1924: un approccio sociologico*, in “Rivista di Storia Contemporanea”, n. 4, 1985, pp. 554 – 586; citazione a p. 564.

⁸¹ Nel 1920 “i consensi del partito socialista mettono in luce una relazione positiva con i risultati ottenuti dalla NT”, M. Dei, *Le elezioni*, cit., p. 582.

⁸² “Annuario statistico italiano”, anni 1916-34, cit. in M. Dei, *Le elezioni*, cit., p. 559.

Dopo il fascismo, alla ripresa della vita democratica, la classe magistrale si scoprì prevalentemente, massicciamente, cattolica.

Adelaide Coari era profondamente cattolica. Apparteneva alla stessa generazione della Giudice, della Majerotti; anche lei insegnò nelle scuole elementari rurali della provincia di Milano, anche lei riteneva di doversi impegnare per i diritti della donna, anche a lei l'insegnamento aveva fatto conoscere la feroce ingiustizia del lavoro delle operaie nelle filande, i loro orari massacranti, la miseria, i rischi igienici, ma la questione della religione nelle scuole pubbliche la poneva in contrasto con le donne di ispirazione laica e socialista. Fondò e diresse "Pensiero e azione", una rivista aperta alle idee di Romolo Murri ma ciò le procurò l'accusa di modernismo e la soppressione della rivista da parte della gerarchia ecclesiastica. Durante il fascismo si andò sempre più concentrando nelle questioni pedagogiche e didattiche; corrispondente e amica di don Angelo Roncalli, di don Luigi Orione, di Clemente Rebora, per la sua opera autobiografica scelse il titolo *Ho cercato la mia scuola. Spirito e tecnica*⁸³.

L'impegno femminile per il riscatto della donna attraverso il rinnovamento della scuola italiana fu vissuto anche nel mondo ebraico, in cui spicca la figura di Aurelia Josz⁸⁴, fiorentina trapiantata a Milano. La sua linea pedagogica e didattica innovativa le consentì di sperimentare presso la Scuola Normale "Gaetana Agnesi" un prototipo di "laboratorio" nell'insegnamento di storia e geografia, ma la sua opera più importante fu la fondazione nel 1901 della Scuola Professionale Agraria Femminile a cui diede gratuitamente la sua opera organizzativa e direttiva, avvalendosi della conoscenza di esperienze straniere che aveva incontrato nei suoi viaggi. La sua scuola, mantenuta in vita dalla dittatura come sostegno alla politica dell'educazione alla ruralità, fu poi "fascistizzata" con l'allontanamento della fondatrice. Dopo le leggi razziali Aurelia Josz rifiutò l'espatrio, il 15 aprile 1944 fu arrestata, il 30 giugno deportata ad Auschwitz-Birkenau. Fu eliminata nelle selezioni iniziali.

La terza generazione

Se le donne *si erano mobilitate* nella crescente spinta emancipazionista dei primi decenni del secolo, la forzata nazionalizzazione del regime fascista le *mobilitò*⁸⁵ in un "nuovo sistema di sfruttamento a base sessuale, rispondente a strategie di consolidamento del potere nazionale"⁸⁶, pur nell'eclettismo teorico che il dominio di una società così poco omogenea come quella italiana imponeva alla politica fascista. Il modo in cui fu negato alle donne il diritto di voto illumina la differenza fra le logiche pubbliche con cui lo stato volle rapportarsi alla questione femminile. Nel 1912 Giolitti, nel concedere il cosiddetto "suffragio universale", ne escluse le donne per timore del "salto nel buio" dimostrando di aver compreso

⁸³ S. Costa, *Adelaide Coari*, in E. Roccella, L. Scaraffia (a cura di), *Italiane. Dizionario biografico delle donne italiane dall'Unità ad oggi*, vol. I, Poligrafico dello Stato, Roma, 2004, pp. 45 – 47.

⁸⁴ P. D'Annunzio, *Aurelia Josz (1869-1944). Un'opera di pionierato a favore dell'istruzione agraria femminile*, in "Storia in Lombardia", n. 2, 1999, pp. 61-96.

⁸⁵ M. Salvati, *Introduzione* a D. Gagliani, M. Salvati, *La sfera pubblica femminile*, cit., p. 15.

⁸⁶ V. De Grazia, *Le donne nel regime fascista*, Marsilio, Venezia, 1993; Eadem, *Il patriarcato fascista: come Mussolini governò le donne italiane (1922-1940)*, in G. Duby, M. Pierrot, *Storia delle donne. Il Novecento*, a cura di F. Thebaud, pp. 140 – 175. Citazione a p. 142.

il peso elettorale femminile e dichiarando apertamente nello stesso tempo di non essere in grado di valutarne la direzione; nel 1925 la legge Acerbo concesse il voto amministrativo alle “signore”, ad alcune categorie di “Signore”, ma qualche mese più tardi le elezioni municipali sparirono perché fu varato il sistema podestarile: il regime assoggettava le donne a un rinnovato rapporto patriarcale, per quanto attraversato dalle correnti della modernità, concepito secondo la specifica modalità del fascismo. Affermava Mussolini: “[La donna] può essere utilizzata soltanto in modo limitato, perché essa non ha potuto adattarsi a tutte le professioni[...] L’insegnamento è un campo anche adattissimo a lei, specialmente come maestra di bambini, fanciulli e ragazze adolescenti. Nondimeno lo sviluppo dei ragazzi compiutosi negli ultimi anni esige la guida più rigida e più virile dell’uomo. Di recente sono stato costretto a limitare il numero dei posti di insegnante, che prima erano riserbati alle donne dei nostri istituti superiori e ad astringere altresì le materie che le donne potevano insegnare. Abbiamo constatato che un numero troppo grande di donne negli istituti superiori, costituiva una minaccia di invasione delle aule con un’atmosfera di fiacchezza. La più grande missione della donna è e rimane quella della casa”⁸⁷. Nel dicembre 1926 era cominciato un lungo e deciso attacco alla presenza femminile nella scuola con l’esclusione delle donne dai concorsi nelle scuole superiori per l’insegnamento di lettere, latino e greco, storia, filosofia ed economia politica, materie per cui era richiesto “cultura e ragionamento”. Un anno dopo fu tolta alle donne l’accesso alla dirigenza di istituti medi. Nel 1933 si limitò drasticamente l’assunzione femminile nei concorsi per pubblici impieghi.

Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, la Scuola Normale diventò Istituto magistrale e il corso fu portato a quattro anni. La politica scolastica del fascismo era indirizzata a ostacolare l’istruzione delle donne⁸⁸ così, mentre alle studentesse toccavano tasse doppie nelle scuole e nelle università, si cercò di attirare alla professione di maestro i maschi, concedendo loro borse di studio, esenzioni dalle tasse e offrendo la prospettiva del Magistero dopo aver licealizzato gli studi con l’introduzione del latino e l’eliminazione di ogni “praticismo” didattico e metodologico a vantaggio di una pedagogia assorbita nella filosofia. Poiché, però, le Magistrali rimanevano pur sempre scuole prevalentemente femminili, la vecchia idea - nobilitata dall’idealismo ma resa più greve dal maschilismo fascista - che alle donne dovesse darsi un sapere inferiore pose le stesse Magistrali e il Magistero in sfavorevole confronto con il Liceo e la Facoltà di lettere dell’Università.

Lo scopo di far restare le donne a casa e “virilizzare” la scuola elementare ottenne un risultato così deludente che nel 1929 si affiancò alla scuola l’Opera Nazionale Balilla e il ministero prese il nome di “Educazione Nazionale” per indicare un corso più incisivo nella fascistizzazione della gioventù. ”La

⁸⁷ B. Mussolini, *La sacra missione della donna*, in O. Tesini, *Il grande educatore dell’Italia nuova*, Edizioni IRES, s.l., anno VIII E.F., pp. 240-241.

⁸⁸ C. Tonini, *Le maestre a scuola negli anni ’30*, cit.

nuova scuola fu così un'opera sola col nuovo Stato; e infatti essa fu tolta all'empirismo delle nozioni e all'agnosticismo in materia politica e religiosa; fu soprattutto scuola politica, perché scuola di Stato»⁸⁹.

Intanto, però, le scuole erano ancora piene di maestre e maestri formati nelle vecchie Normali, piegati al nuovo credo e alla tirannia del libro di testo unico⁹⁰, disorientati. Maria Goja era morta, Giuseppina Ravizza era morta, Maria Giudice ridotta al silenzio, Lea Giaccaglia al confino, Rita Majerotti fuoriuscita in Belgio e in Francia dal 1926, Fanny Del Ry anticipatamente in pensione, tante altre disperse. Il periodico "La Difesa delle Lavoratrici" fu sequestrato nel gennaio 1925, ma uscì ancora una volta, a maggio, grazie all'insegnante Maria Ferrari. Poi fu il silenzio.

Il femminismo fu addomesticato, e fondamentalmente rimosso nella sua forma "latina", da alcune intellettuali come Teresa Labriola e Olga Modigliani che cercavano di tenere insieme un "sano fascismo" e un "sano femminismo"⁹¹. Le donne furono richiamate alla cura domestica dal compito prioritario della maternità, e ciò rappresentò un enorme passo indietro rispetto a tutto il cammino compiuto dall'Unità in poi; nello stesso tempo assumendo tale compito come un servizio, anzi un dovere verso lo Stato, si rese pubblico un aspetto della vita che aveva rappresentato fino a quel momento la radice naturale del privato, dando ai corpi delle donne una visibilità che il passato aveva loro negato ma che si inseriva in un quadro di significati loro estranei⁹².

Certo, vale per le insegnanti ciò che Giovanni De Luna osserva per le donne in generale: "Più che l'ideologia impositiva alimentata dal PNF e dalle altre strutture istituzionali, a «fare le italiane» contribuirono strumenti molto più potenti: la spontaneità del mercato e dello sviluppo economico, l'influenza del cattolicesimo, la persistente vitalità dei vincoli associativi della società civile"⁹³.

Esistevano, infatti, varie forme di associazionismo che incanalavano il mondo femminile in opere e in attività che il regime sosteneva o tollerava, ma che comunque inquadrava. Fra esse, l'Alleanza muliebri culturale italiana⁹⁴ e la Federazione italiana laureate e diplomate degli istituti superiori (Fildis)⁹⁵ cercarono di far convivere emancipazionismo e nazionalizzazione, rinunciando al passato per mantenere fino a quando sarebbe stato possibile un'autonomia di gruppo e di parola che, si sperava, potesse contrattare i limiti della subordinazione⁹⁶.

L'una e l'altra ritennero necessario esprimersi sulla politica fascista nei riguardi delle donne in cattedra. La Fildis scese in campo nel 23, poi nel 27 e nel 29 "contro l'imponente legislazione esclusiva e

⁸⁹ B. Brunello, *La scuola e lo Stato*, in "La Stirpe. Roma", n. 9, settembre 1934-XII, pp. 391-392.

⁹⁰ Alle scuole elementari fu imposto nel 1929, alle superiori nel 1936.

⁹¹ V. De Grazia, "Femminismo latino". *Italia, 1922-1945*, in D. Gagliani, M. Salvati, *La sfera pubblica*, cit., pp. 137-154, citazione a p. 148.

⁹² L. Motti e M. Rossi Caponeri (a cura di), *Accademiste a Orvieto. Donne ed educazione fisica nell'Italia fascista 1932-1943*, ed. Quattroemme, Perugia, 1996.

⁹³ G. De Luna, *Donne in oggetto. L'antifascismo nella società italiana. 1922-1939*, Bollati Boringhieri, Torino, 1995, p. 29.

⁹⁴ Attiva fra il 30 e il 39 a livello nazionale. Su di essa ha scritto E. Scaramuzza, *Professioni intellettuali e fascismo*, in "Italia contemporanea", n. 151-152, 1983, pp. 111-133.

⁹⁵ F. Taricone, *Federazione italiana laureate e diplomate degli istituti superiori (Fildis)*, cap. 4 de *L'associazionismo*, cit. pp. 174-198. Sullo stesso argomento l'Autrice aveva già scritto *La federazione Italiana Laureate e Diplomate Istituti Superiori (1922-1935) e l'associazionismo femminile*, in M. Addis Saba, *La corporazione delle donne. Ricerche e studi sui modelli femminili del Ventennio*, Vallecchi, Firenze, 1988; *Una tessera del mosaico. Storia della FILDIS (Federazione Italiana Laureate e Diplomate Istituti Superiori)*, Antares, Pavia, 1992.

⁹⁶ V. De Grazia, "Femminismo latino", cit.

discriminatoria”⁹⁷, l’Alleanza raccolse nel 1934 le firme di trecento insegnanti contro l’esclusione delle donne dai concorsi delle scuole superiori.

L’Alleanza si rivolgeva a un pubblico femminile creando un ponte tra varie fasce della borghesia (e ciò fu la sua particolarità) attraverso il periodico “Cultura muliebre”, di cui fu direttrice la milanese Luigia Pirovano e a cui collaborarono insegnanti delle scuole superiori come Olga Arcuno, Pina Schiappoli, Ersilia Liguori Barbieri, Fulvia Cubeddu, donne che scrivevano per le donne proponendo nei modi possibili un modello emancipativo. Dal ’34 un nuovo comitato di amministrazione annunciò la svolta che, attraverso l’abbassamento del tono culturale e il peso sempre maggiore del controllo politico, condusse nel 1939 allo scioglimento.

La Fildis era una sezione dell’International Federation of University Women che agì tra gli anni Venti (la data di fondazione è incerta) e il forzato scioglimento nel 1935. In essa rifluirono femministe di varia provenienza, molte delle quali insegnanti come Margherita Ancona, docente di lettere nei Licei classici, e la stessa Luigia Pirovano direttrice dell’Alleanza. I legami affiliativi sia con la IFUW, sia con il Consiglio Nazionale delle Donne Italiane da un lato erano uno scudo che poteva sottrarre l’associazione all’esposizione troppo cruda ai riflessi del regime, dall’altro imponevano una linea diplomatica morbida, attenta ai contraccolpi che la complessità della situazione poteva generare. Il controllo gerarchico, sommato alla prudenza della gestione, finì per erodere gli spazi di autonomia e la Federazione fu quindi condotta alla “libera scelta” dello scioglimento.

Quanto le associazioni fossero rappresentative non possiamo dirlo, ma certo solo una piccola parte delle insegnanti italiane vi aderiva, direttamente o indirettamente. Il fatto era che nella realtà quotidiana della scuola bisognava tener conto della catena del potere che discendeva gerarchicamente verso i livelli provinciali e locali, così che l’iniziativa individuale dei potenti di turno e la volontà generale del regime si sommarono entro le condizioni di fatto in cui la vita della scuola continuava a svolgersi.

Ritorna difficile il rapporto con le autorità locali: “Durante l’anno scolastico 1940-41 le lezioni si sono regolarmente svolte nella palestra della GIL insufficientemente attrezzata, mancano vetri alle finestre, attaccapanni e ogni forma di riscaldamento. Nonostante ciò la condotta delle alunne è stata esemplare: hanno risposto sempre con molto entusiasmo”⁹⁸.

Un’insegnante elementare provvisoria scrive il 30 maggio 1929 al Podestà di Pescara per ottenere quanto dovuto dal dicembre 1928, e riceve questa risposta: “IL PODESTÁ - Veduta la nota [...] in cui la signora [...] Elisa nel chiedere la corresponsione dell’indennità [...] usa espressioni: ‘non si è benignato di corrispondermi come di dovere l’indennità ecc.’ e poi: ‘La S.V. Ill.ma che, come si legge nella pubblica stampa, ha tanto a cuore la sorte della scuola e degli insegnanti, vorrà accogliere ecc...’.

⁹⁷ F. Taricone, *L’associazionismo...*, cit., p. 190.

⁹⁸ Relazione al R. Provveditore di Pescara del Preside dell’Istituto Magistrale “B. Spaventa”, in Archivio di Stato di Pescara, Archivio dell’Istituto magistrale “B. Spaventa” di Città Sant’Angelo, *Atti, (1940-42)*, Busta 24, citato in S. Follacchio, G. Gaballo, *I giovani e la scuola nel ventennio fascista*, Istituto Abruzzese per la Storia della resistenza e dell’età contemporanea, s.l., 2006, p. 134.

Attalché tali espressioni racchiudono palese intenzione offensiva e irrisoria da parte di una dipendente del comune: veduti gli artt [...], DISPONE di applicare all'insegnante supplente Signora Elisa [...] la censura. Pescara, 8 giugno 1929 – VII^o”⁹⁹.

Riusciva comunque a sopravvivere una tradizione pedagogica democratica¹⁰⁰, pur nel soffocante conformismo autoritario fondato su una cultura che, lasciando in ombra le umiliazioni di ogni genere subite dagli insegnanti nel rapporto di lavoro, distingueva le *élites* dal popolo e si identificava col potere¹⁰¹.

Il 1938 fu l'anno delle leggi razziali, che espulsero studenti e insegnanti ebrei dalla scuola. Non pare che vi sia stata una diffusa rivolta morale in una scuola così impregnata di filosofia e dell'alta lezione dei classici. L'Annuario del Liceo Maffei di Verona riporta che nella seduta iniziale del collegio dei professori dell'anno 1939-40, il preside “sottolinea l'importanza del saluto romano e dell'uso corretto del “tu” e del “voi”. Non vi saranno cambi di testi “fatta eccezione soltanto per quelli che contenessero brani di autori di razza ebraica”¹⁰². E fu tutto.

Quando la guerra sconvolse le scuole, le città, l'intero mondo quotidiano, a questa generazione di donne insegnanti fu imposto il ritorno a un *maternage* di massa¹⁰³ mentre la caduta del fascismo ridava vita alla politica come libera scelta.

Dall'autunno del 1943, le donne diedero vita ai Gruppi di difesa della donna e al Corpo delle volontarie della libertà nell'Italia occupata, a Napoli liberata fecero uscire il giornale “Noi Donne”, cominciarono a rimettere a fuoco i grandi temi della politica di genere, la parità salariale, la tutela della maternità e dell'infanzia, il voto. Quello che colpisce è che tutto rinasce senza passato, come se si dovesse inventare di nuovo il femminismo, in uno di quei “vuoti di memoria” di cui ha parlato Annarita Buttafuoco¹⁰⁴.

A Roma colpita dall'eccidio delle Fosse Ardeatine, professori antifascisti di ogni tendenza avevano creato fin dal 1943 l'Associazione Insegnanti Democratici Italiani (Aidi) che nel luglio 1944 diventò Federazione italiana della Scuola (Fids) rappresentando il movimento politico unitario di tutti gli insegnanti.

Ricordava Laura Lombardo Radice: “Ognuno di noi doveva parlare al maggior numero di colleghi [...]. Era una nuova rete organizzativa quella che mettemmo in piedi nel giro di pochi mesi: come non ricordare le moltissime donne aderenti, dalla Maria Grisetti alla Maria Maggi, da Rosetta Longo a Sandra da Venezia, da Maria Fermi Sacchetti (la sorella di Enrico Fermi) alla pittrice Linda Puccini. I

⁹⁹ Archivio di Stato di Pescara, Archivio Storico del Comune di Pescara, *Insegnanti elementari*; Busta 1870, fascicolo 2, in S. Follacchio, G. Gaballo, *I giovani e la scuola*, cit., p. 157.

¹⁰⁰ G. Cives (a cura di), *Cento anni di vita scolastica in Italia: ispezioni e inchieste dall'idealismo a oggi negli scritti di G. Lombardo Radice*, G. Isnardi, G. Giovinnazzi, F. Bettini, A. Marcucci, L. Volpicelli, L. Borghi, A. Visalberghi, Armando, Roma, 1967.

¹⁰¹ Tale filone di studi va ricondotto a L. Borghi, *Educazione ed autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze, 1951, a D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Einaudi, Torino, 1954, e ad A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana. Dal settecento alle soglie del duemila*, La Nuova Italia, Firenze, 1959.

¹⁰² A.L.M. *Collegio Professori*, 29 ottobre 1939, in E. Lucani, *Profilo degli ultimi cent'anni*, in Annuario del Liceo Ginnasio “Scipione Maffei”, Verona, 1993, p. 11-62, citazione a p. 45.

¹⁰³ M. Mafai, *Pane nero: donne e vita quotidiana nella seconda guerra mondiale*, Milano, Mondadori, 1996.

¹⁰⁴ A. Buttafuoco, *Vuoti di memoria. Sulla storiografia politica delle donne in Italia*, in “Memoria”, n. 1, giugno 1991, p. 61-72.

partiti ci dissero: «Fate, ma per conto vostro; non veniteci a chiedere né soldi né case per riunirvi; se è vero che la scuola è antifascista, troverete tutto». Trovammo tutto: case, soldi, tipografia”¹⁰⁵. Nella tipografia pubblicarono “La Voce della scuola”, una “frustata di coraggio”¹⁰⁶, un foglio clandestino che, onorando gli insegnanti vittime dei nazisti, impostava una battaglia che avrebbe proseguito fino al 1953, per restituire alla scuola attraverso lo stato giuridico dei docenti il riconoscimento del suo ruolo pubblico e per affermare la centralità dell’istruzione in uno stato democratico.

Era necessario organizzarsi ma il tentativo di un accordo unitario fra le cattoliche e le donne di sinistra fallì. Nel 1944 nacquero sia l’Unione Donne Italiane sia il Centro Italiano Femminile: la prima aveva alle spalle il Partito Nuovo di Togliatti, il secondo il lungo cammino dell’Azione Cattolica attraverso il fascismo, le parrocchie, i circoli Acli.

Fin dall’immediato dopoguerra ci fu una mobilitazione femminile per la rinascita della scuola. Donne che prima del fascismo avrebbero tenuto a casa i figli ora volevano la ripresa dell’attività scolastica per assicurare ai bambini il diritto all’istruzione ma anche per avere un sostegno alla loro stessa emancipazione di lavoratrici extradomestiche. Ancora una volta, ma in un senso diverso dal passato, si riscopre l’intreccio scuola, maternità, socialità. L’Udi e il Cif, pur con intenti diversi, organizzarono colonie, mense scolastiche, doposcuola, asili¹⁰⁷. Per le donne la prima scoperta politica del dopoguerra, forse ancora prima del voto, fu la maternità come valore sociale.

C’era anche la memoria della Resistenza, soprattutto in chi l’aveva appena vissuta, come Mario Lodi:

“Io, giovane maestro ancora fresco di studi ma inesperto sul piano didattico, venni mandato allo sbaraglio in una scuola ancora autoritaria e verticistica, con nel cuore e nella mente i valori della libertà, della democrazia e della partecipazione che dovevano essere alla base della nuova società da costruire [...] I nuovi valori dovevano entrare nella scuola per rinnovarla”¹⁰⁸.

Dal cuore della Resistenza, dalle esperienze delle Repubbliche partigiane vennero le idee e le speranze che diedero vita ai Convitti-scuola della Rinascita nel 1945 a Milano (“Scuola è vita. C’è a Milano una scuola democratica. Cinque partigiani se l’erano sognata in montagna”¹⁰⁹), dal 1946 a Sanremo, Reggio Emilia, Cremona, Torino, Novara, Bologna, Genova, Roma. La scuola diventava un’altra frontiera della democrazia, come la fabbrica, perché fosse il cuore di una nuova società fondata su valori nuovi attraverso la partecipazione e la scelta, fondamenti della lotta al fascismo. Questo significava rendere gli

¹⁰⁵ Laura Lombardo Radice, *Le clandestine di Roma città aperta*, in *Partigiane della libertà*, pubblicazione P.C.I. 1973, ripubblicato in Eadem, C. Ingraio, *Soltanto una vita*, Baldini Castaldi Dalai editore, Milano, 2005, pp. 112 – 117, citazione a p. 115.

¹⁰⁶ Laura Lombardo Radice, *Nasce “La voce della scuola”*, in “La voce della scuola”, anno I, 1944, n. 8 (1 dicembre), ripubblicato in A. Nava Mambretti, A. Semeraro, *“La voce della scuola” (1944 – 1953)*, Argo, Lecce, 1999, pp. 69 – 72.

¹⁰⁷ Dagli asili-nido dell’UDI si svilupperà l’esperienza delle scuole comunali per l’infanzia e l’altissima esperienza di Reggio Emilia; la vertenza sugli asili-nido diventerà obiettivo di lotta delle Confederazioni CGIL-CISL-UIL nel 1967 e porterà al varo della Scuola statale “materna” (cioè affidata solo alle donne) nel 1968, a una legge nazionale nel 1971. Nel 1977 sarà aperto l’insegnamento anche ai maschi.

¹⁰⁸ M. Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un’esperienza didattica*, Torino, Einaudi, 1995, pp. IX - X.

¹⁰⁹ L. Succi, in “Il Politecnico”, n. 23, 1946, cit. in M. T. Segà (a cura di) *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Ediciclo-nuovadimensione, Perugia, 2002, p. 161.

alunni protagonisti della loro formazione, mutare metodi, percorsi, obiettivi di conoscenza¹¹⁰, ammettere che la sperimentazione fosse un aspetto normale del fare scuola. Furono stipulati anche accordi col Ministero dell'Assistenza post-bellica prima e poi col Ministero dell'Istruzione Pubblica e col Ministero del Lavoro, ma l'ostilità crescente verso i Convitti portò alla loro chiusura. Quello di Milano ha resistito più a lungo nella scuola "Rinascita".

Nel 1945 Ernesto Codignola, che aveva militato nel Partito d'Azione e indagato sul rapporto fra autorità e libertà, fondò sia la rivista "Scuola e Città" sia la "Scuola-città Pestalozzi" di Firenze in cui si impostò una didattica d'avanguardia per la formazione democratica del cittadino. Lì furono sperimentati il tempo pieno, gli organi collegiali, il lavoro di *équipe* attraverso progetti sostenuti dalla biblioteca scolastica e da laboratori, l'insegnamento della lingua straniera fin dalla prima elementare, l'integrazione fra elementari e medie, l'organizzazione per bienni.

Intanto nella scuola tradizionale tornava Lidia Rolfi. Era diventata partigiana nel 1943, diciottenne, fresca di diploma magistrale; l'anno dopo era stata deportata a Ravensbruck da cui ebbe la straordinaria fortuna di tornare. Avrebbe dovuto beneficiare di disposizioni favorevoli ai reduci, ma il provveditore, lo stesso di prima della guerra, durante un colloquio le negò il posto perché la "circolare non parla di deportate". Quando riuscì ad avere una cattedra, Lidia Rolfi trovò che "i programmi erano cambiati in fretta e furia e in fretta e furia avevano stampato i libri di lettura. Buttati al macero "libro e moschetto, balilla perfetto" ora le letture erano infarcite di racconti edificanti, di bambini orfani, tristi, lavoratori, poveri, tutti buoni, tutti generosi. Le storie dei Santi si sprecavano, i miracoli della Madonna, le poesie sulla Madonna, i disegni della Madonna, i piloni della Madonna riempivano le pagine. Messi alla porta gli eroici balilla ora l'educazione dei pargoli si basava tutta su chiesa, casa, famiglia, sulle mani callose dei contadini e dei lavoratori. Mi preoccupai di insegnare a leggere e a scrivere senza errori"¹¹¹.

La tragedia vissuta era lasciata deliberatamente fuori delle aule. Fu necessaria una lunga battaglia perché nel 1960 a scuola si potesse parlare della storia "fino ai nostri giorni".

La quarta generazione

L'unica riforma che la scuola conobbe con l'avvento della repubblica fu quella dei programmi per le elementari nel 1955. Quanto all'Istituto magistrale, non si stimò necessario rivederne l'assetto gentiliano, salvo il ripristino del tirocinio e l'introduzione della psicologia. Eppure, con i nuovi programmi, i maestri uscirono dall'immagine statica del loro mestiere, in una prospettiva di mutamento per metodi, finalità, contenuti, mentre gli insegnanti delle scuole superiori continuarono a guardare ai

¹¹⁰ Sui Convitti della Rinascita si può vedere AA.VV. *A scuola come in fabbrica L'esperienza dei convitti scuola della rinascita*, Vangelista, Milano, 1980; AA. VV., *Una esperienza educativa democratica e laica negli anni cinquanta: il "Villaggio scuola Sandro Cagnola" alla Rasa di Varese. Atti del convegno tenutosi a Varese il 28 maggio 2005*, Edizioni Esse Zeta-Arterigere, Varese, 2006; L. Finzi, G. Federici, *I ragazzi del collettivo. Il Convitto «Francesco Biancotto» di Venezia 1947-1957 - Una straordinaria avventura pedagogica nell'Italia della ricostruzione*, Marsilio, Venezia, 1993; Idem., *«La repubblica dei ragazzi». Il Convitto «Francesco Biancotto» di Venezia (1947-1957)*, in M. T. Sega (a cura di), *La scuola fa la storia*, cit., pp. 161 - 168.

¹¹¹ Lidia Beccaria Rolfi, *L'esile filo della memoria. Ravensbruck 1945: un drammatico ritorno alla libertà*, Einaudi, Torino, 1968, p. 135.

licei, e soprattutto al classico, come al vertice della cultura, modello fisso su cui misurare l'inferiorità degli altri ordini e gradi di scuola. Mentre le elementari avviavano, dunque, un processo di sviluppo, il resto della ciclicità scolastica si segmentava in spezzoni mal collegati, resi immobili da renitenze e timori di vario genere.

Nelle elezioni magistrali del 1948 le forze cattoliche ebbero il 77 % dei voti, rovesciando i risultati anteguerra dell'UMN. Secondo Marcello Dei, emergeva il moderatismo dell'Unione che la cesura fascista aveva sospeso ma non annullato, e che nel dopoguerra, dopo un breve percorso unitario, era stato assorbito dalle organizzazioni cattoliche¹¹².

A sinistra sembrava sciolto il blocco che aveva separato l'associazionismo magistrale dal sindacalismo operaio. Il 4 giugno 1944, a Roma, nel giorno stesso della sua liberazione, furono firmati i preliminari che condussero cinque giorni più tardi al Patto di Roma; mentre rinasceva la Cgil unitaria si formava il Sindacato nazionale scuola elementare (Sinascel – Cgil), grazie soprattutto ad Antonio Durante, un maestro che era stato dirigente dell'Umn nel 1910, aveva militato nel PSI dal 1915 al 1924 e dopo l'assassinio di Matteotti nel Pcd'I, aveva appena visto massacrare dai tedeschi due figli partigiani, e ora riprendeva il cammino. Sosteneva un rapporto stretto fra scuola ed emancipazione, fra cultura e riscatto, allo stesso modo di Giuseppe Di Vittorio che considerava se stesso un "evaso dall'analfabetismo"¹¹³. Nel 1945, al primo Congresso nazionale della Cgil, su proposta della cattolica Maria Badaloni, Antonio Durante fu eletto segretario del Sinascel-Cgil.

Alla fine del 1946 iniziò lo scollamento dell'unità sindacale quando, su impulso dell'Associazione Italiana Maestri Cattolici, si formò una corrente cattolica che vinse le elezioni del Sinascel nel 1947, e la segreteria passò da Durante al democristiano Antonio Da Villa. In risposta nacque l'Associazione difesa scuola nazionale (Adsn)¹¹⁴, poi divenuta Associazione difesa e sviluppo scuola pubblica italiana (Adesspi). Nello stesso periodo risorgeva la Fnism, la vecchia associazione di Salvemini e Kirner, per la difesa della scuola laica al di là delle appartenenze politiche.

Nel 1948, dopo l'attentato a Togliatti, ci fu la scissione della Cgil con la nascita della Cisl e poi della UIL: il Sinascel si incardinò nella Cisl. Nel 1964 il sindacalismo della scuola cattolica si ampliò con il Sindacato italiano scuola media (Sism-Cisl), mentre il fronte laico degli insegnanti elementari dava vita allo Snase, che nei primi anni 70 sarebbe confluito nei sindacati confederali (Cgil Scuola e Uil scuola)¹¹⁵. Altri sindacati d'insegnanti si andavano formando: il Snsm (Sindacato nazionale scuola media) diviso nelle correnti DC, laici, destra, socialcomunisti; il Sasmi (Sindacato autonomo scuola

¹¹² M. Dei, *Le elezioni*, cit. p. 585.

¹¹³ G. Di Vittorio, *Abbattiamo il muro*, in "La voce della scuola", anno IX, 1953, n. 4 (aprile), ripubblicato in A. Nava Mambretti, A. Semeraro, *La voce della scuola*, cit., pp. 207 – 209.

¹¹⁴ Vi aderirono, tra gli altri, Benedetto Croce, Antonio Banfi, Aldo Capitini, Piero Calamandrei, Concetto Marchesi, Luigi Russo, Ernesto Codignola, Ernesto De Ruggiero.

¹¹⁵ Lucio Lombardo Radice, *Prefazione* in A. Durante *Memorie di un maestro*, cit.; Agenzia stampa "Sindacato e scuola" 7 novembre 1986, *Antonio Durante e il sindacato unitario degli insegnanti*, p. 16.

media italiana), di area governativa come il Sppr (Sindacato presidi e professori di ruolo); lo Snafri (Sindacato Nazionale Autonomo degli Insegnanti Fuori Ruolo). E la Cisial, che raccoglieva la nostalgia delle corporazioni.

La frammentazione delle sigle consentiva la difesa nelle questioni di categoria ma impediva ogni intervento di ampio respiro sul problema politico della scuola; per di più l'organizzazione associativa era verticistica e incline a risolvere le questioni in Parlamento, e ciò bloccava ogni spinta dal basso che rompesse il sostanziale immobilismo delle scelte governative. Questo era abilmente sostenuto dall'*ostruzionismo della maggioranza* che Mario Gattullo e Aldo Visalberghi così spiegano: “Consiste nell'accettare nei programmi [...] anche soluzioni molto avanzate, confidando che per il fatto stesso di essere molto avanzate esse rimarranno bloccate nell'iter parlamentare, lasciando le cose esattamente come prima, salvo eventuali e caotici provvedimenti di urgenza da gestire poi con profitto in tutta la loro discrezionalità attuativa”¹¹⁶. Una versione raffinata del gattopardismo.

Tale situazione di stallo sembrava, d'altra parte, rinforzata anche da una *cultura dell'opposizione alle riforme scolastiche*¹¹⁷, molto diffusa, se non maggioritaria, nel corpo insegnante, certo per una “concezione pigramente corporativa della professione docente”¹¹⁸, ma non solo. Il passaggio dal fascismo alla repubblica, dalla guerra di eserciti alla guerra fredda, era stato vissuto da molti e molte, nella scuola, come una serie di incursioni caotiche contro cui la sola difesa era la salvaguardia gelosa delle tradizioni nella ridotta delle poche, elementari certezze e nell'acropoli chiusa dell'umanesimo eterno. Riaffiorava, soprattutto nelle scuole superiori, la matrice pseudo-crociana dell'Aventino pedagogico che si traduceva nel rifiuto dello sperimentalismo didattico, della scuola di massa, dell'adeguamento alle trasformazioni produttive che investivano la società.

Alcune correnti della cultura progressista rafforzavano la resistenza contro innovazioni giudicate ambigue, affermando l'esigenza di una diffusione democratica della cultura egemone per un reale mutamento dei rapporti di classe. Su tale linea Concetto Marchesi proponeva il latino per tutti nella scuola media e Antonio Banfi offriva il modello dell'uomo copernicano. Scriveva Laura Lombardo Radice: “In fondo Togliatti, per esempio amava ancora tanto quella sua scuola torinese col suo rigorismo storicista, con la sua metodologia severa e paziente, da esserne forse troppo affascinato come modello: in fondo aveva più paura di noi di una scuola nuova (penso alle discussioni sul latino)”¹¹⁹. Diverso era il discorso di Giuseppe Di Vittorio: “Noi, che [...] abbiamo delle grandi organizzazioni sindacali e democratiche e la coscienza di avere un peso nella vita nazionale, riusciremo con la nostra lotta, a

¹¹⁶ M. Gattullo, A. Visalberghi, *Introduzione* a M. Gattullo, A. Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze, 1986, p. VIII.

¹¹⁷ *Ibidem*, p. XVI.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. XVII.

¹¹⁹ Laura Lombardo Radice, C. Ingrao, *Soltanto una vita*, cit., p. 267.

modificare l'orientamento chiuso, settario, reazionario della scuola di oggi". Era il 1952 e non esisteva ancora la Cgil scuola: Di Vittorio parlava a nome del sindacato tutto.

Le "spinte dal basso" non mancavano. Nel 1955 nacque il mensile degli Editori Riuniti "Riforma della scuola"¹²⁰, accanto a "Scuola e città"¹²¹; nel febbraio 1957 dalla Cooperativa della Tipografia a Scuola (Cts)¹²² nasceva il Movimento di Cooperazione Educativa (Mce). Iniziava nel PCI il dibattito sulla forbice post-elementare che divideva la scuola media propedeutica ai Licei e la scuola d'avviamento al lavoro. Nel 1959 fu avanzata una proposta di legge che fece esplodere la polemica tra chi chiedeva che si attuasse l'articolo 34 della Costituzione (scuola unica e obbligatoria fino al 14° anno di età) e chi non voleva in alcun modo rinunciare alla scuola elitaria. Il dibattito fu tanto acceso da investire l'opinione pubblica fuori dell'ambito specialistico.

Il centro-sinistra sbloccò la situazione. Nel 1960, dopo il governo Tambroni e i moti di Genova, i programmi di Storia giunsero "fino ai nostri giorni" introducendo lo studio del Fascismo e della Resistenza nelle scuole italiane. Nel 1962 fu finalmente istituita la Scuola Media Unica.

Dal 1946 al 1962 gli alunni delle medie inferiori erano passati da 500.000 a 1.500.000, ma nel 1966 raggiunsero i due milioni. Nello stesso anno cinque milioni di scolari attendevano nelle elementari di entrare alle medie. Era l'inizio della scuola di massa.

Negli anni Sessanta una sola, fra le donne insegnanti, emerse a una fama vastissima, e quasi nessuno seppe qualcosa di lei, a cominciare dal nome. Si chiamava Vera Salvanti¹²³, lavorava in un Istituto magistrale di Firenze e, poiché nel 1965 - e poi ancora nel 1966 - aveva respinto due allievi di don Lorenzo Milani, otto ragazzi di Barbiana le scrissero: "Cara professoressa, lei di me non ricorderà nemmeno il nome. Ne ha bocciati tanti". Così cominciava "Lettera ad una professoressa", edita nel 1967. Era la pubblica, clamorosa sconfessione dell'immagine materna delle insegnanti.

Vera Salvanti, dice chi l'ha conosciuta, non intendeva il suo lavoro come una missione, ma come una professione e chiedeva che tale fosse considerata secondo le norme che la regolavano. Quanto a Don Milani, la professoressa comunista temeva forse una scuola che, non riuscendo a colmare le disuguaglianze culturali, abbassa e sposta i canoni di riferimento, che "appare e viene predicata come democratica, mentre invece non solo è destinata a perpetuare le differenze sociali, ma a cristallizzarle"¹²⁴. Era lo scontro fra due concezioni molto serie e impegnative sulla "scuola di tutti".

¹²⁰ Diretto da Dina Bertoni Jovine e da Lucio Lombardo Radice, nella sua redazione lavorarono, nel tempo, Ada Prospero Marchesini Gobetti, Mario Lodi, Albino Bernardini, Bruno Ciari, Gianni Rodari e altri.

¹²¹ Diretta prima da Ernesto Codignola e poi da Lamberto Borghi, collegava i problemi educativi alla politica scolastica, la riflessione pedagogica alle esperienze di una didattica libera da schemi.

¹²² Voluta da un insegnante di "esercitazioni didattiche" nell'Istituto Magistrale di Fano, Giuseppe Tamagnini, e dagli insegnanti di pedagogia Aldo Pettini e Raffaele La porta.

¹²³ V. Vagnoli, *Don Milani: quarant'anni dopo la lettera se n'è andata anche la professoressa*, in "Notizie Radicali", 1 maggio 2007. <http://www.docentinclasse.it>.

¹²⁴ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino, 1975, p. 1547.

Non ebbero mai modo di confrontarsi pubblicamente, anche perché don Milani morì mentre la “Lettera” era in stampa, ma dietro il loro contrasto era presente molto di più di quello che la “Lettera” stessa dice. Non erano questi i problemi delle “vestali della classe media”, descritte nell’altro libro che nel 1969 dissacrò il “materno docente”¹²⁵. Era nato a ridosso delle discussioni e dei dibattiti sulla Scuola media unificata e, poiché il personale scolastico era soprattutto femminile, analizzava il ruolo delle insegnanti nella conservazione delle ineguaglianze sociali attraverso la scuola. Non erano più madri, dunque, le insegnanti, ma “vestali”, vergini senza calore materno messe a tutela dell’ordine dato, vittime e sacerdotesse della tradizione.

La “crisi del *maternage*” aveva portato molte insegnanti all’identificazione col potere delegato dall’istituzione nei processi valutativi, il “potere del padre”¹²⁶. C’è da chiedersi, a margine di tale lettura, dove vada stabilito per molte il confine dell’alienazione, quello oltre il quale ci si allontana dalla autenticità tanto del ruolo quanto della propria soggettività, assumendo la rappresentazione mimetica dell’altro da sé.

Sia nella “Lettera” di Barbiana sia nelle “Vestali” di Barbagli e Dei, sembrava che il sesso femminile fosse sottolineato come un’aggravante, per sottrarre al ruolo la lucidità della ragione e introdurre la protervia di un sentimento ostile. La professoressa di don Milani, nella cui descrizione “nessuna di noi potrebbe riconoscersi, è in realtà una immagine femminile manipolata e raccontata da uomini”, scrissero nel 1988 le donne del Pci¹²⁷.

Il superamento del “materno docente” fu sancito nella scuola elementare dai decreti del 1990 che con i moduli eliminarono la figura unica di riferimento, la madre simbolica, introducendo un team di maestri. Il tentativo di ritorno indietro attraverso l’*insegnante tutor* della riforma Moratti non ha incontrato alcun favore, ed è stato superato senza rimpianti.

Nell’anno di “Lettera ad una professoressa”, il 1967, si organizzava il Sindacato Scuola Cgil¹²⁸. Maturava la transizione politica oltre le connotazioni di tipo corporativo del sindacalismo autonomo, legato ai problemi della categoria; “sull’onda di quelli che erano gli avvenimenti politici di quel particolare momento storico non si poteva prescindere da una visione più globale di collegamento con gli altri lavoratori. La scelta precedente era stata una scelta obbligata [...] si citava sempre l’indicazione Di Vittorio per i militanti del Pci: ‘Andate nel Snsu’, perché a quei tempi la stessa Cgil aveva pensato che dovesse essere salvaguardata l’autonomia professionale della categoria dei docenti e che quindi

¹²⁵ M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media*, cit.

¹²⁶ F. Farinelli, *Professionalità e ruolo politico delle insegnanti*, in L. Capobianco e S. Marino (a cura di), *Passaggi di confine. Esperienze di trasmissione fra donne*, CPE, Napoli, 1990, pp. 29-38.

¹²⁷ *Lettera di una professoressa*, a cura della Sezione femminile della Direzione del P.C.I., Roma, Fratelli Spada, 1988. Pubblicata anche su “l’Unità”, 26 ottobre 1988, p. 4.

¹²⁸ AA. VV., *Eugenio Capitanì e le origini del Sindacato scuola Cgil*, ESI, Roma, 1982.

fosse politicamente corretto il fatto che si ritrovassero tutti in un unico sindacato, anche se di connotazione autonoma, ma con una caratterizzazione pluralista”¹²⁹.

Nel Sinascel si frantumava in quegli anni la gestione monolitica e nascevano istanze talvolta in contrapposizione fra loro, ma aperte al cambiamento nella scuola e nella società. “Scuola e sindacato”, il notiziario del Sinascel, scriveva nel 1969 che tra “le nuove leve di insegnanti [...] si sta delineando un orizzonte nuovo, un nuovo modo di vivere il rapporto interpersonale, di intendere l’autorità, la gerarchia, la burocrazia”¹³⁰. Nelle nuove leve del direttivo erano, però, del tutto assenti le donne.

Nel 1970 i nuclei di lavoratori della scuola collegati fin dagli anni 50 alla Uil si rifondano nella Uil scuola¹³¹. Nel luglio 1972 prese forma la Federazione Sindacale Cgil-Cisl-Uil.

Le sezioni sindacali che si aprirono in molte scuole furono il punto di riferimento per gli insegnanti coinvolti in una rapida trasformazione. Nelle realtà di base le donne erano presenti, in modo attivo e in numero prevalente.

Pressioni interne ed esterne alla scuola sollecitavano lo Stato a progettare una revisione globale dell’assetto scolastico, ma la risposta furono interventi disseminati in diversi punti della struttura, soprattutto dopo lo scoppio della contestazione studentesca: una disciplina “sperimentale” per gli esami di maturità nel 1969, l’aggiunta di un biennio agli istituti professionali, la liberalizzazione degli accessi universitari, il diritto d’assemblea.

Da un lato questi provvedimenti sembravano offrire pari opportunità formative a tutti, dall’altra erano destinati a contenere la pressione sul mercato del lavoro delle leve giovanili già colpite dalla disoccupazione. Si disse poi che si era creato un “parcheggio” dando un colpo decisivo al valore culturale dell’insegnamento.

Tali preoccupazioni erano molto presenti nel dibattito delle sezioni sindacali di base sulla “scuola per tutti”, obiettivo che per alcuni doveva essere raggiunto attraverso la sconfitta della scuola di classe, per altri con la partecipazione degli studenti e delle famiglie nella gestione delle scuole. Per i primi i Decreti delegati del 1974 rafforzavano il sistema, per i secondi erano l’inizio della presenza democratica nell’organizzazione scolastica. Tra i due punti di vista, molte posizioni intermedie segnalavano la ricchezza della “strategia della partecipazione”, un superamento dell’opposizione fra pubblico e privato in cui potevano incontrarsi correnti cattoliche e vaste aree della sinistra.

Si imponeva sempre più una revisione generale del corso di studi con il raccordo dei vari segmenti scolastici. Quando, tra il 1970 e il 1971, sia il Convegno internazionale di Frascati sia la commissione Biasini che lavorarono sui nuovi indirizzi della Secondaria superiore fallirono anche per l’azione

¹²⁹ Graziella Fresia ricorda così i motivi della sua adesione alla Uil scuola, in I. Fuhrmann, G. Montanari, *Scuola, storia e memoria nel sindacalismo torinese. Negli anni di movimento Sessanta e Settanta*, Edizioni Angolo Manzoni, Torino, 2005, p. 91.

¹³⁰ “Scuola e sindacato”, dicembre 1969, numero unico, p. 1. Citato in I. Fuhrmann, G. Montanari, *Scuola, storia e memoria nel sindacalismo torinese. Negli anni di movimento Sessanta e Settanta*, cit., p. 30.

¹³¹ I. Fuhrmann, G. Montanari, *Scuola*, cit., p. 88.

congiunta della *cultura di opposizione alle riforme* e dell'*ostruzionismo di maggioranza*, si aprì la “via amministrativa alla riforma”. Nelle scuole fu diffusamente autorizzata, in tipi e forme diverse, la sperimentazione, e questa si trasformò gradualmente in canale privilegiato per anticipare vere e proprie “riforme di fatto”¹³², diversificando le scuole. Le insegnanti investivano molte energie nel progettare il futuro.

Ma chi erano, in realtà, queste insegnanti degli anni 60 e 70?

La gestione democristiana aveva preservato la scuola dalle agitazioni sociali e politiche degli anni 50 e 60 alleggerendo le tensioni¹³³ attraverso una politica di assunzioni propiziata dall'aumento della scolarità, tanto che la metà dei laureati di qualunque disciplina si era rivolto fra il 1965 e il 1970 all'insegnamento, anche se precario: erano gli anni in cui la laurea in giurisprudenza consentiva di insegnare lingue straniere.

Una ricerca svolta da Antonio Cobalti e Marcello Dei nel 1976-77 fra 576 insegnanti della secondaria superiore, calcolò che il 62,6% degli intervistati (68,6% maschi, 56,3% donne) erano entrati nella scuola negli anni 50 e 60 per opportunismo o ripiego: si può pensare che sia questo il frutto della facilità di accesso all'insegnamento.

Per le donne, in particolare, era stata determinante la possibilità di sostenere la “doppia presenza” nel ruolo domestico e nell'impegno pubblico¹³⁴, ma solo il 10,4% aveva motivato così la sua scelta. Non è presa in esame la più profonda delle motivazioni femminili, la spinta emancipativa che conduceva a scuola molte delle ragazze degli anni 50. Forse, però, se si considera l'insegnamento come una professione, la questione della scelta perde importanza. Ciò che conta è osservare come sia stato svolto questo “lavoro senza vocazione”.

Osserva Simonetta Piccone Stella che, se pure l'emancipazione avveniva negli schemi del progressismo maschile, e per questo è stata poi sottoposta a critica radicale dal neo-femminismo, restava la ricchezza e la complessità di molte vite che iniziarono in quegli anni il cammino di affrancamento senza una possibile identificazione “né con l'emancipata eroica degli anni precedenti, né con il modello nuovo vincente, che ancora non appariva, né con l'ideale di femminilità discreta che in questi anni veniva riproposta [...] senza strutture di supporto autonome”¹³⁵. Con la scuola mista di massa, in un quadro di confronto fra i sessi, cominciavano a definirsi scelte autonome, talvolta in opposizione al contesto familiare, da cui emerse un tessuto di idee, volontà, desideri che finirono per sconvolgere gli schemi costituiti, costruendo nuove linee di senso¹³⁶.

¹³² Censis, *Rapporto 1990 sulla situazione sociale del paese*, Franco Angeli, Milano, 1990, p. 105.

¹³³ M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1974.

¹³⁴ L. Balbo, *La doppia presenza*, in “Inchiesta”, n. 32, 1978, pp. 3-6.

¹³⁵ S. Piccone Stella, *Crescere negli anni Cinquanta*, in *Piccole e grandi diversità*, “Memoria. Rivista di storia delle donne”, n. 2, 1981, pp. 9-38; citazione a pp. 9-11. Ripubblicato in Eadem, *La Prima Generazione. Ragazze e ragazzi nel miracolo economico italiano*, Milano, Franco Angeli, 1993, pp. 113-144.

¹³⁶ A. R. Calabrò e L. Grasso (a cura di), *Dal movimento femminista al femminismo diffuso*, F. Angeli, Milano, 1985; R. Fossati, *Femminismo e storia orale*, in M. C. Marcuzzo e A. Rossi Doria (a cura di), *La ricerca delle donne. Studi femministi in Italia*, Rosenberg & Sellier, Torino, 1987, pp. 277-

Mentre la maggioranza delle insegnanti, sempre più numerosa, perseguiva la meta dell'integrazione per "darsi un valore attraverso il lavoro" e per "dare valore al proprio lavoro", alcune di loro ebbero accesso alle prime elaborazioni del DEMAU, nato nel 1966¹³⁷.

Con il movimento del '68 emerse una consapevolezza nuova sulla funzione professionale perché la libertà d'insegnamento non può prescindere, scriveva Mario Lodi, "a) dalla verifica con le altre componenti della scuola, genitori, colleghi, ecc.; b) dalla competenza, perché solo chi sa è libero di scegliere strumenti adeguati ai problemi mentre chi non sa crede di scegliere, ma di fatto subisce; c) dalla programmazione collegiale perché ognuno ha il diritto di avere una propria opinione e il dovere di farla conoscere agli altri"¹³⁸.

Le donne insegnanti si trovavano nel punto d'incontro di un gioco di forze che le chiamava in causa e, se pure molte si sottrassero, molte altre si sentirono profondamente coinvolte.

Il movimento annullava ogni divisione fra vita privata, lavoro didattico, presenza pubblica: "Dopo ho continuato anche se avevo il bambino, me lo portavo nella cesta a tutte le riunioni, [...] allora si facevano ancora queste cose", racconta Elena Saraceno¹³⁹. E Franca Marcone: "Ho visto nella scuola lo spazio dove potevo fare politica e anche per questo mi sono rivolta a un sindacato che, da un lato, rispondeva a questo bisogno di dare delle risposte in un quadro politico più generale. [...] Mi diede una forte spinta [...] il contatto con il primo movimento degli studenti"¹⁴⁰.

La scuola ripensava se stessa, ma le tematiche del rinnovamento – la gestione sociale, il tempo pieno, la sperimentazione – occupavano l'attenzione non tanto dei vertici quanto delle sezioni sindacali nelle scuole, dei coordinamenti trasversali, dei gruppi informali. In questi spazi di incontro e dibattito emersero molte voci femminili: "Io partecipavo a questi coordinamenti insieme a molti altri [...] che poi hanno avuto compiti anche di responsabilità – ricordo in particolare Ferdinando Cartella, Gianna Bevilacqua, Luisa Rinaldi, Anna Cabiati, Anna Maria Auxilia"¹⁴¹.

Si mettevano a fuoco diversi nuclei di problemi; la connessione tra "qualità del lavoro" e "qualità dello studio", tra scuola e fabbrica, tra sapere e società, era intesa in modi diversi, partendo dalla centralità operaia e subordinando a essa la specificità della scuola, oppure ponendo il problema della scuola, con tutta la ricchezza delle sue articolazioni, entro una visione di profondo rinnovamento della realtà complessiva.

Negli anni la costrizione dei vari conformismi, che la stessa modernizzazione aveva accresciuto di nuovi riti collettivi, aveva generato un accumulo di energia vitale, un bisogno di travolgere le barriere di senso

284; L. Passerini, *Storie di donne e femministe*, Rosenberg & Sellier, Torino, 1991; L. Melandri, *Una visceralità indicibile. La pratica dell'inconscio nel movimento delle donne degli anni Settanta*, F. Angeli, Milano, 2000.

¹³⁷ DEMAU, ovvero "Demistificazione autoritarismo", poi "Demistificazione autoritarismo patriarcale". In nome di un nuovo pensiero femminile criticava a fondo l'associazionismo tradizionale e alla luce di nuovi valori palesava la profonda contraddizione di ogni uguaglianza che annullasse le differenze.

¹³⁸ M. Lodi, *Guida al mestiere di maestro*, Editori Riuniti, Bari 1982, p. 152.

¹³⁹ I Fuhrmann, G. Montanari, *Scuola, storia e memoria*, cit., p. 282.

¹⁴⁰ I Fuhrmann, G. Montanari, *Scuola, storia e memoria*, cit., p. 297.

¹⁴¹ Intervista a Renato Bresciani, in I. Fuhrmann, G. Montanari, *Scuola, storia e memoria*, cit., p. 62.

con l'esplosione di nuove soggettività capaci di utopia. E proprio sulle barriere di senso gli studenti accesero il conflitto generazionale con i padri e i maestri, mentre la figura simbolica della madre si collocava su un altro piano, difesa in quanto vittima, accusata per la sua incapacità di ribellione, richiesta di un diverso rapporto reciproco con le figlie¹⁴². Sulla frontiera della contestazione era sorta una "socialità vorace"¹⁴³, in cui la soggettività si dissolveva e si esaltava: "Il pubblico era gravido di privato"¹⁴⁴.

Il conflitto generazionale, netto con poche eccezioni all'Università, nelle scuole superiori fu molto complesso. La socialità esplosiva incluse docenti che avevano aggiunto all'insofferenza generale quella contro i conformismi culturali: nella scuola degli orari fissi e delle lezioni cattedratiche furono conquistati, con momenti di alta tensione fra docenti e con le presidenze, spazi per seminari, cineforum, collettivi, assemblee congiunte con i "compagni professori".

La posizione delle insegnanti fu molto esposta su questo fronte: nel marzo '68 a Torino su 488 denunciati ben il 34% erano donne¹⁴⁵. Boverismo intellettuale, androgina militante, abbandono delle responsabilità materne furono le accuse rivolte loro dall'opinione perbenista, ed era invece emancipazione dirompente che nel "lungo '68 della scuola" attrasse anche genitori, e madri, sfruttando la spinta del movimento operaio e lo spazio dei decreti delegati.

Le insegnanti misero alla prova l'attenzione, la capacità di relazione e di ascolto che gli adulti devono ai giovani, insieme alla voglia e, spesso, alla capacità di cambiare segno agli standard dei saperi generando cultura: produzione e non più riproduzione. La destra chiamava tutto ciò "sobillare", gli studenti più accesi "revisionismo" ma le lezioni talvolta continuavano a casa delle professoresse, per offrire "strumenti di comprensione, di approfondimento, a una contestazione motivata ma confusa". "Ascoltavamo attentissimi: proprio perché eravamo proletari, eravamo assetati di sapere, e di emancipazione attraverso il sapere"¹⁴⁶. Lo sbocco della violenza, nella maggior parte dei casi, non passò da qui.

Quando nel '77 ci fu l'attacco a Lama nell'Università di Roma, Laura Lombardo Radice scrisse: "Sono insegnante da molti anni: se sono stata stamattina all'Università; se a 50 anni suonati ho «fatto» il '68, è perché, in qualche modo, come si dice «sono tutti miei figli». Ho cercato di capirli, ma soprattutto di fare la strada con loro, imparare da loro: da quelli che hanno le famiglie repressive e noiose, da quelli che cambiano pelle e la fanno cambiare. Mi è molto difficile oggi, per non dire impossibile, capire dal di dentro quello che è successo"¹⁴⁷.

¹⁴² E. Schnabl, *Le figure parentali*, in "Memoria. Giovani donne", n. 22, 1988, pp. 33-49.

¹⁴³ P. Humbert, in L. Passerini, *Autoritratto di gruppo*, Giunti, Firenze, 1988, p. 207.

¹⁴⁴ L. Bobbio, in L. Passerini, *Autoritratto* cit., p. 126.

¹⁴⁵ L. Passerini, *Autoritratto*, cit., p.135.

¹⁴⁶ Laura Lombardo Radice, C. Ingraio, *Soltanto una vita*, cit., p. 259.

¹⁴⁷ *Ibidem*, pp. 280-281.

Per molte fu spaesamento, sfilacciatura delle trame di vita, stanchezza, dispersione. A molte si era anche chiarito, a poco a poco, che l'emancipazione non è altro che appropriazione del patrimonio culturale: "patrimonio, appunto, retaggio del padre"¹⁴⁸. Al di là di tutto questo, però, c'era ancora la possibilità di dissodare l'incolto, di impedire che altri usurpassero la parola per dire di altre, di chiamarsi fuori da una tradizione per fondarne una nuova. Anche nel sindacato: Fiorella Farinelli uscì dallo spaesamento prima attraverso la solidarietà fra madri, poi assumendo un ruolo dirigente nella Cgil Scuola.

La coppia "fabbrica e scuola" racchiudeva significati di portata strategica che vennero in luce quando il contratto di lavoro dei metalmeccanici del 1973 sancì la conquista di 150 ore retribuite per la formazione. Era una risposta a problemi veri, sacche di arretratezza e scolarizzazione non avvenuta, momento di recupero di un diritto, soprattutto per chi emigrava dalle zone contadine del Sud. Il ritorno a scuola doveva essere concepito come strumento di mobilità collettiva e non individuale, per ricomporre la forza lavoro ai livelli più alti superando tutte le forme di lavoro generico, dequalificato, subalterno¹⁴⁹. La Direzione generale Educazione Adulti del Ministero dell'Istruzione, ostile alle novità, concesse solo 1000 corsi: la pressione popolare ne ottenne 3000.

Per far ciò era necessario un confronto concreto con l'istituzione scolastica perché "i corsi conquistati dai lavoratori offrono agli insegnanti un'occasione qualitativamente diversa per affrontare e approfondire nuovi contenuti, per sperimentare nuovi metodi"¹⁵⁰.

Il movimento sindacale si trovò fra le mani una conquista della cui gestione fu investito un coordinamento nazionale, formato da responsabili dei sindacati provinciali e delegati delle fabbriche. La struttura sindacale era piuttosto rigida, stretta nella contraddizione fra l'apparato politico dei funzionari e le nuove forme di rappresentanza aperte dal conflitto dell'autunno caldo, ma i corsi per i responsabili delle 150 ore furono affidati a una giovane donna, Paola Piva, che riuscì a mediare fra le posizioni del centralismo sindacale e quelle dei lavoratori e dei delegati, nel silenzio dei vertici ("Mi domandavo continuamente: è grande fiducia in me o basso investimento politico sul fronte delle 150 ore? Ben presto mi resi conto che la dirigenza era occupata su altri fronti"¹⁵¹). Era l'anno della crisi petrolifera, dell'austerità, e si profilava una forte ristrutturazione produttiva.

In questa situazione l'impegno delle insegnanti fu risoluto e le 150 ore rappresentarono il tentativo di darsi gli strumenti di comprensione e di governo della realtà, ma anche "il luogo più bizzarro e più interessante che la sinistra abbia creato in questi ultimi anni".

¹⁴⁸ L. Passerini, *Autoritratto* cit., p.200.

¹⁴⁹ M. Lichtner, *150 ore: una strategia sindacale*, cit. in M. L. Tornesello, *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempopieno, 150 ore*, Editrice Petite Plaisance, Pistoia, 2006, p.79 e 156.

¹⁵⁰ CEDOS-FLM Milano, *150 ore. Bilancio con i lavoratori. Motivazione all'iscrizione e valutazioni dei corsisti dei corsi-recupero "150 ore" scuola media: zona solari-Giambellino, zona Cormano-Cusano-Solaro, zona Arese, zona Lambrate (hanno collaborato Giuliana Chiaretti, Carla Facchini, Edoarda Masi, Paola Ricci, Gabriella Rossetti Pepe, Margherita Salvatori)*, Grafiche Mazzucchelli, Milano, 1976, p. 9, cit. in M. L. Tornesello, *Il sogno*, cit. p. 79.

¹⁵¹ I. Camerini, *Paola Piva, ovvero: storia essenziale di una femmina un po' troppo... anomala?*, intervista su ASN-Cisl, MemoriaOnline, in www.cisl.it/arc.storico, link "Paola Piva: una femmina anomala".

“Si può entrare in un’aula [...] e trovare venti donne, casalinghe, che discutono vivacemente del piano regolatore e di quei deserti sovraffollati che sono le città, e, viceversa, scoprire nell’aula accanto un gruppo di operai chimici che, confusi in un fumo da osteria, parlano dell’amore”¹⁵². L’insegnamento scoprì la tecnica del “partire da sé”, o del protagonismo dei lavoratori, ma l’individualità disomogenea dell’approccio non era sempre compatibile con la linea dell’egualitarismo in fabbrica: fuori delle redini della scuola classista, la didattica era tutta da inventare. Ci furono contrasti ma anche entusiasmo, curiosità, ansia di superare barriere, e ciò innescava un meccanismo profondo di liberazione e riappropriazione del mondo; sembrava troppo breve il tempo per conciliare i vissuti e le attese, per trovare un punto d’intesa tra le diverse concezioni del “sapere”, fra i docenti con le loro proiezioni sulla “classe operaia” e i corsisti con le loro aspettative di risarcimento culturale.

Dal 1974 al 1979 le frequenze passarono da 14.237 a 88.367 con un’enorme varietà di motivazioni e di risposte: basta questo dato a indicare quanto sia stato complesso il fenomeno delle 150 ore fino al loro declino, quando il sindacato disperse le esperienze del coordinamento affidando nel 1978 la materia alle confederazioni. La mancanza di una strategia sindacale complessiva lasciò segmentare gli interventi in logiche contraddittorie, dominate infine dal centralismo delle Regioni che ricondusse la formazione degli adulti all’addestramento individuale.

Ciò che rese unica l’esperienza delle 150 ore fu la partecipazione delle operaie e delle casalinghe, e la nascita di una solidarietà di genere con le insegnanti che a scuola finalmente parlavano alle donne un linguaggio da donne, rinunciando a ogni copertura di neutralità.

“Ho compiuto 49 anni, sono tanti eppure mi sono sentita dire da mia figlia che io non so niente della vita; ma...dopo tanti sacrifici e una vita vissuta non so niente, può darsi! [...] Adesso basta, se non ho fatto niente è meglio che mi muova e faccia qualche cosa”¹⁵³. È una corsista.

“Sono riuscita a portarvi finalmente sul mio terreno: una bella autocoscienza, intensa, martellante su tutto ciò di cui una donna può prendere coscienza[...] la sera tornando cantavo in macchina da sola”¹⁵⁴.

È Lea Melandri, l’insegnante che tenne lo “storico” corso per le casalinghe in via Gabbro a Milano nel 1976-77.

Proprio nel 1977 Lea Melandri pubblicava *L’infamia originaria. Facciamola finita col cuore e la politica*¹⁵⁵, strumento “per un’analisi della diversità” accentrata sul bisogno di ricostruire una memoria autentica, individuale e collettiva, per uscire dalla separazione fra personale e politico che ha inchiodato le donne alla millenaria oppressione dell’ordine economico e sessuale.

¹⁵² L. Melandri in “Lotta continua”, n. 289, 21 dicembre 1977 (pagine dedicate alle 150 ore a cura di Lea Melandri), in M. L. Tornesello, *Il sogno cit.*, p. 77.

¹⁵³ Ibidem.

¹⁵⁴ Ibidem, p. 81.

¹⁵⁵ 1° edizione L’Erba Voglio, Milano, 1977; 2° edizione Manifestolibri, Roma, 1997

Il *Manifesto di Rivolta femminile* del 1970 aveva scritto: "La donna non va definita in rapporto all'uomo. Su questa coscienza si fondano tanto la nostra lotta quanto la nostra libertà". Il neo-femminismo superava di colpo l'antico emancipazionismo e, nel nome della differenza, proclamava il separatismo.

Mentre le donne cresciute a ridosso del dopoguerra erano ancora attive e schierate nelle lotte, irrompeva sulla scena delle relazioni una leva più giovane, che costruiva un diverso rapporto tra il pensare e l'agire per dare un nuovo senso allo stare al mondo, per affermare una differenza che non fosse asimmetrica. Si "scoperchiò negli anni Settanta un vaso di Pandora non malvagio, anzi ricco di festose sorprese, che si rivelò in parte tanto ricco da provocare anche problemi, talvolta traumi"¹⁵⁶. Non sempre fra le due classi d'età ci fu accordo e comprensione totale, spesso ci fu mediazione sui problemi, assorbimento dei traumi.

Sottile e complesso era il rapporto fra le docenti femministe e il loro lavoro che bisognava rifondare su nuove linee pedagogiche, entro orizzonti ancora vaghi per la maggior parte. La ricerca di una diversa corrispondenza fra soggetto conoscente e oggetto conosciuto rendeva opaco il sapere scolastico mentre le tensioni e le inquietudini della reinvenzione del sapere sembravano non trovare ancora uno sbocco nella trasmissione fra generazioni.

Se il neo-femminismo recuperava la sfera dell'interiorità, dell'affettivo, del simbolico, l'insegnamento non riusciva a privarsi dei pilastri cognitivi delle materie e dei programmi, per quanto liberi. Se il neo-femminismo cresceva nella relazione fra donne, l'ambiente d'insegnamento era necessariamente misto. C'era per le insegnanti il bisogno di convertire l'autorità in autorevolezza senza impigliarsi nel doppio ordine di rapporti centrati sulla mediazione femminile, quello con il sapere da trasmettere e quello della comunicazione con allievi e allieve. Era comunque chiaro a molte che la relazione culturale fra donne era il fondamento di una politica di reinterpretazione del mondo.

Si cominciarono a costruire reti fra scuola e scuola, per lo scambio di esperienze, per inserire nell'impegno quotidiano la leva di "nuove parole, nuovi metodi". Si partiva da esperienze individuali e collettive per aprirsi a una dimensione di "genere" costruendo una genealogia al femminile, per immettere nel circuito della relazione pedagogica il valore della differenza sessuale.

Era necessaria una sponda istituzionale, e si tentò di collegare il movimento femminile delle insegnanti al sindacato¹⁵⁷.

Dopo quella più arcaica di pubblico-privato si superava la dicotomia società-Stato e si metteva al centro della politica l'espansione della presenza pubblica femminile¹⁵⁸. Finita la stagione della mobilitazione

¹⁵⁶ R. Fossati, *Femministe negli anni settanta: nuove parole e nuovi metodi nella politica delle donne*, relazione nel Corso interdirezionale di aggiornamento per docenti MPI-Direzione classica e Società delle storiche "Nuove parole, nuovi metodi. Questioni di cittadinanza", Bacoli (Napoli), 27 marzo-1° aprile 2000.

¹⁵⁷ S. Ulivieri, *Condizione femminile e professionalità docente*, in "Il Ponte", n. 5, 31 maggio 1981, pp. 407 – 424.

¹⁵⁸ M. L. Boccia, *La differenza politica*, cit., p. 103; M. Salvati, D. Gagliani, *La sfera pubblica*, cit.

collettiva, decantate le pratiche degli anni 70, la lunga strada delle donne le portava verso le istituzioni, per lanciare la sfida di genere dai luoghi del potere. Era cresciuto il bisogno di fondare un “mondo comune delle donne”¹⁵⁹.

Tra la metà degli anni 70 e gli 80 si diffusero nei sindacati confederali coordinamenti di donne. Dietro a molte c’era la presa di coscienza raggiunta nelle 150 ore, e c’erano state donne insegnanti che le avevano aiutate a partire da sé. Da Torino, nella roccaforte del sindacato metalmeccanici, s’impose nel 1975 l’Intercategoriale Donne Cgil–Cisl–Uil¹⁶⁰ ma, mentre l’azione delle donne era tesa a creare relazioni e nessi tra il lavoro - le varie forme del lavoro - e il sociale, questo usciva dall’orizzonte d’interesse delle rappresentanze forti e nel 1986, con la crisi dell’unità sindacale, furono smantellati l’Intercategoriale ed i coordinamenti. Erano stati il terreno su cui si sarebbe potuta cancellare l’immagine anomala della lavoratrice insegnante, elaborando il nodo donna-sindacato-scuola che poneva l’esigenza di strategie originali rispetto sia a quelle del femminismo sia a quelle del sindacato¹⁶¹, constatando la difficoltà del rapporto fra avanguardie e maggioranza, fra l’autonomia di “una stanza tutta per sé” femminile e le logiche della “casa comune”, intersecando le appartenenze multiple delle donne.

Dal punto di vista del coordinamento donne della Cgil-scuola era centrale il rapporto fra la galassia dei problemi della soggettività femminile insegnante e la centralità del potere che lo stato le delegava, minimo nella progettazione del processo complessivo, massimo nella valutazione degli esiti individuali. Rovesciare questi rapporti era un’ipotesi su cui si poteva fondare una pedagogia di genere, ma permanevano forti dubbi sulla compatibilità fra questi propositi e la diffusa identificazione con l’istituzione e i saperi prescritti che la maggioranza delle insegnanti manifestava¹⁶² anche quando esigeva la riconsiderazione del ruolo, a cominciare dal rifiuto dei bassi stipendi “perché donne”, e la rivalutazione professionale attraverso la trasformazione della scuola. Gli sguardi erano distanti.

Negli stessi spazi del sindacato nelle scuole si svilupparono forme di protesta fuori di ogni organizzazione e di ogni delega, che finirono per assumere la struttura libera dei Comitati di base. In essi dominavano le insegnanti, a cui si aggiungeva il movimento di migliaia di precari e di precarie.

Nati nel 1986, i Cobas¹⁶³ provarono la loro consistenza numerica con una manifestazione a Roma nel maggio 1987, ma l’impossibilità di una trattativa, vista la mancanza di una struttura dirigente, generò la mutazione di una parte di essi nella “Gilda” che fu guidata da un’insegnante di inglese, Maria Carla

¹⁵⁹ A. Rich, *Segreti, silenzi, bugie. Il mondo comune delle donne*, la Tartaruga, Milano, 1982.

¹⁶⁰ *La spina all’occhiello. L’esperienza dell’Intercategoriale donne CGIL-CISL-UIL attraverso i documenti 1975-78*, Torino, Musolini Editore, 1979; N. Giorda (a cura di), *Fare la differenza. L’esperienza dell’Intercategoriale donne di Torino (1975-1986)*, Edizioni Angelo Manzoni, Torino, 2007.

¹⁶¹ G. Borrello, *Donne, scuola, sindacato*, in *I modi e le tematiche del femminismo a Napoli*, Atti del Convegno 8 - 15 - 21 maggio 1980, Comune di Napoli, Napoli, 1982, pp. 41 - 43.

¹⁶² F. Farinelli, *Professionalità e ruolo politico*, cit., p.37.

¹⁶³ R. Armeni, *Gli extraconfederali. Cobas e autonomi: chi sono, cosa pensano, cosa vogliono*, Edizioni Lavoro, Roma, 1988.

Gullotta, proveniente dalla Cgil. Erano anni di assemblee di insegnanti, di agitazioni e di scrutini a rischio.

Nel 1988 si giunse a un contratto che per alcuni fu il giusto riconoscimento economico del valore degli insegnanti, per altri l'ennesimo imbroglio, che mise a dura prova il rapporto con le rispettive basi dei sindacati confederali e della stessa Gilda: Maria Carla Gullotta finì per trasferirsi in Giamaica, a rappresentare Amnesty International.

Gli aumenti di stipendio furono più consistenti del solito ma insufficienti a produrre una rivalutazione sociale della figura docente e, più in generale, del suo mondo di lavoro. A fronte di essi agli insegnanti e alle insegnanti furono richiesti compiti aggiuntivi, l'obbligo dell'aggiornamento e attività diverse che resero l'orario di lavoro richiesto molto più alto di quello di lezione, non considerando l'impegno dello studio e della preparazione professionale, enorme per alcuni, per altri quasi inesistente. L'allentarsi dei meccanismi selettivi a partire dalla scuola dell'obbligo ha comportato certamente la modifica dei criteri di valutazione ma non necessariamente quelli della pedagogia e della didattica.

Il contratto nazionale sanciva come obblighi di servizio ciò che per alcuni e alcune era un impegno già liberamente assunto, la ricerca di una professionalità più ricca, rientri pomeridiani per incontri, lezioni, iniziative didattiche, cura di relazioni professionali, partecipazione ad attività di aggiornamento nelle associazioni disciplinari e generaliste che intanto erano sorte. Per altri e altre, i più numerosi, non si trattò che di un incremento di burocrazia. Per tali motivi, se con una più esigente organizzazione del tempo-scuola si intendeva riqualificare la funzione docente, l'obiettivo fu mancato.

Nel 1988, alcune donne della sezione femminile nazionale del Pci pubblicarono "Lettera di una professoressa"¹⁶⁴, una presa di posizione politica per "assumere una responsabilità verso noi stesse e le altre, per noi e per la società in cui viviamo", "per avere la forza di proporre, come vent'anni fa fece la scuola di Barbiana, un progetto, una speranza che è poi un impegno quotidiano". Nata come "carta itinerante", la "Lettera" fu discussa in incontri di insegnanti "curiose dei reciproci percorsi culturali e di vita, dei reciproci progetti", che integrarono il documento politico con ricordi, testimonianze e riflessioni.

Le donne del Pci avevano partecipato ai movimenti di base, "una rottura importante, che ha consentito alle donne di manifestarsi come lavoratrici, esprimendo collettivamente l'importanza del proprio lavoro". E, nonostante ciò, nel 1988 dicevano che "a scuola pensarsi donne è pensarsi scisse". La scuola non aveva abbandonato lo scudo di falsa neutralità al cui riparo si era perpetuata l'estraneità femminile e su cui scivolava, senza trovare un aggancio, il mondo povero di affetti, di desideri, di immaginazione di troppi "nuovi Gianni". Nei bassi stipendi, negli alti carichi di lavoro misconosciuto, nella

¹⁶⁴ A cura della Sezione femminile della Direzione del P.C.I., Fratelli Spada, Roma, 1988. Pubblicata su "l'Unità", 26 ottobre 1988, p. 4, col titolo "Lettera di una professoressa: una proposta a tutte le donne che fanno scuola, un invito ad autorganizzarsi", la sua tematica è stata ripresa da "Il foglio de Il paese delle donne", Speciale dal 19-8 al 20-9 1988 (*Libertà femminile e maestia*) e da "Reti", n. 4, 1988 (E. Guerra, *Dentro e oltre un mestiere, un commento alla lettera di una professoressa*).

subordinazione culturale si riproponeva un antico pregiudizio che negava la professionalità e l'autorità femminile.

Quanto alle studentesse, la scuola era per loro ancora un mezzo per la conquista della parità, di "costruzione di identità e accumulo di forza soggettiva", ma persisteva la loro segregazione in corsi che prevedevano sbocchi solo nell'area lavorativa di cura¹⁶⁵.

Se più della metà dell'intera presenza studentesca era femminile e le docenti rappresentavano i due terzi del corpo docente, affermava la "Lettera", erano soprattutto le donne a reggere le tensioni fra modernità e democrazia "sul piano della qualità dell'innovazione, della ricerca didattica, dell'aggiornamento, dei rapporti tra ambiente sociale, scuola e territorio", per fare della scuola "un luogo in cui lavorare affinché le relazioni tra le persone e tra i sessi siano improntate alla reciprocità", si sappiano "riconoscere le disparità, quando costituiscono svantaggio da colmare, e le differenze quando sono risposte da assumere, salvaguardare e valorizzare". Questa prospettiva era costretta a misurarsi con la mancanza di attenzione del sindacato e delle istituzioni.

"Private del tempo dello studio, noi insegnanti siamo persone a metà", afferma una docente. La scissione profonda si risolve solo valorizzando l'autonomia femminile in un "lavoro che richiede pratica di saperi diversi, elaborazione, ricerca scientifica, pedagogica, didattica, interrelazione e reciprocità con alunni e alunne". Bisogna poter risalire là dove la cultura si genera, respingere la riproduzione dei saperi se non inverata dalla libertà della conoscenza, tessere le relazioni significative e colmare i vuoti di memoria, assumere la "responsabilità di fondare una tradizione"¹⁶⁶ attraverso una "pedagogia del giudizio"¹⁶⁷ e, su questo piano, ricomporre la scissione fra se stesse, il tessuto della propria vita e la politicità del proprio lavoro.

L'anno dopo crollò il muro di Berlino e in Italia l'architrave dello stato cominciò a scricchiolare per la crisi del sistema politico.

L'ultima

Le insegnanti italiane si muovono ora in un panorama diverso. Quelle uscite dal '68 sono per la maggior parte in pensione. L'ultima generazione è entrata nella scuola attraverso un precariato infinito, vede innalzarsi anno dopo anno la sua età media, vacilla sull'orlo di continue, instabili riforme. Si parla di *burnout* e di "un esercito in via di rimotivazione"¹⁶⁸.

Qualcuna racconta la scuola al suo cane cambiando mestiere. E qualcuna si è trovata di fronte a bambini che "non riuscivano a credere che noi eravamo la stessa specie vivente dei loro genitori e dei loro

¹⁶⁵ Ricerca CISEM a cura di G. Franchi, B. Mapelli, G. Librando, *Donne a scuola*, Angeli, Milano, 1987; F. Farinelli, cit. p. 36.

¹⁶⁶ E. Guerra, *Dentro e oltre un mestiere, un commento alla lettera di una professoressa*, in "Reti", n. 4, 1988.

¹⁶⁷ R. Lamberti, *Per un insegnamento della storia delle donne*, in *Femminile plurale. Relazioni e saperi per una scuola 'differente'*. Atti del Convegno 4/5 marzo 1989, IFOLD Edizione, Cagliari, 1989, riproposto in L. Capobianco, S. Marino, *Passaggi di confine. Esperienze di trasmissione fra donne*, CPE, Napoli, 1990, pp. 141-157.

¹⁶⁸ N. Ammaturo, a cura di, *Una sofferenza senza fallimento. Indagine sugli insegnanti in Campania*, Franco Angeli, Milano, 2003.

parenti. Proprio non ce la facevano a pensare che ci potesse essere una donna al mondo che fa la maestra”¹⁶⁹.

Intanto l’ordine simbolico del patriarcato è stato incrinato, lo sguardo delle donne ha svelato l’incertezza degli uomini intorno alla coabitazione dello spazio duale. Il pensiero femminile ha individuato l’obiettivo della democrazia paritaria, per costruire relazioni in cui i due generi fossero formati, da piccole e da piccoli, ad assumersi nella differenza la responsabilità della cura reciproca, e del mondo.

Nell’andamento carsico della memoria delle donne la costruzione del futuro tesse ancora un’identità molteplice.

¹⁶⁹ V. Parrella, *Verissimo*, in N. Lagioia, C. Raimo (a cura di), *La qualità dell’aria. Storie di questo tempo*, minimum fax, 2004, pp. 328 – 335, citazione a p. 333.