

Agostino Carbone

Becoming a primary school teacher in Post-Unification Italy.

At the origin of the process of feminization of a profession.

Diventare maestra nell'Italia post-unitaria.

All'origine del processo di femminilizzazione di una professione.

Abstract

L'articolo propone una ricostruzione storico-educativa della figura della maestra elementare all'indomani dell'Unità d'Italia facendo riferimento agli aspetti fondativi della scuola italiana, ai bisogni educativi della popolazione e alla condizione femminile propria dell'Ottocento.

La necessità di contrastare l'ingravescenza dell'analfabetismo comportò la necessità di reclutare una parte della popolazione nell'insegnamento delle competenze di base e quindi all'istituzione di un indirizzo di studi preparatorio per maestri e maestre, nacque così la Scuola Normale.

Le donne, naturalizzate nel ruolo di madre ed educatrice, divennero le protagoniste della formazione dei fanciulli, occupando ben presto lo spazio occupazionale aperto dalla fondazione della scuola pubblica elementare. Tuttavia le scarse condizioni lavorative, la misoginia culturale di ancora gran parte dell'Italia e le caducità dell'edilizia scolastica fecero di questa professione una vocazione dedita spesso al sacrificio.

Parole chiave: scuola elementare, formazione magistrale, Scuola Normale, femminilizzazione delle professioni, Storia della Scuola

Abstract

The paper proposes a historical-educational reconstruction of the figure of the female primary school teacher in the aftermath of the Unification of Italy, referring to the foundational aspects of the Italian school, to the educational needs of the Italian

population and to the female status of the nineteenth century. The need to counter the worsening of illiteracy implied the need to recruit a part of the population in order to teach basic skills, and, therefore to the establishment of a preparatory course of studies for male and female teachers, thus the Normal School was born. Women, naturalized in the role of educator mother, became the protagonists of the development of children, soon occupying the occupational space opened by the institution of the public school. However, the poor working conditions, the cultural misogyny of much of Italy and the caducity of school buildings made this profession a vocation often dedicated to sacrifice.

Keywords: primary school, teacher education, Normal School, professional feminization, School History

Introduzione: Fondamenti di storia della scuola dalla legge Casati alla riforma Gentile

All'indomani dell'Unità nazionale, la scuola è stata l'istituzione attraverso cui, fatta l'Italia, bisognava fare gli Italiani. Con l'estensione all'intero territorio nazionale della legge Casati¹, l'intero sistema educativo fu oggetto di numerose riforme (Cellerino, 2012) a partire dall'istituzione della scuola pubblica elementare², dall'inserimento dell'obbligo scolastico fino al primo biennio elementare, alla riformulazione dell'offerta formativa superiore nella seguente articolazione:

- *Istituti Tecnici Professionali*, affidati al Ministero dell'Agricoltura e del Commercio;
- *Ginnasio-Liceo Classico*, finalizzato a formare le future classi dirigenti;
- *La Scuola Normale*, il cui compito era di istruire maestri e maestre per i corsi elementari.

Le esigenze del tempo erano di contrastare il proliferare dell'analfabetismo, di ammodernare l'industria del Paese e di costruire una classe borghese sull'eredità delle aristocrazie che abitavano gli Stati preunitari. Gli obiettivi delle istituzioni scolastiche

¹ Regio decreto legislativo, 13 novembre 1859, n. 3725 del Regno di Sardegna, dal 1861 esteso a tutto il territorio italiano.

² Le prime scuole elementari in Italia furono quelle istituite nel 1776 da Maria Teresa d'Austria; vengono dette Normali perché applicano precise norme didattiche, pedagogiche e organizzative. Sono il primo esempio di scuola così come oggi viene immaginata, con classi non troppo numerose, omogenee per età degli alunni o livello d'apprendimento, in cui il maestro applicava un metodo d'insegnamento collettivo e non specifico per ciascun alunno.

furono sostanzialmente designati per far fronte all'eterogeneità sociale data dall'unificazione e per costruire l'Italia del domani.

A questo progetto contribuì fortemente la scuola elementare, obbligatoria, gratuita, pubblica attraverso cui lo Stato entrava per la prima volta nella quotidianità delle famiglie fino a scandirne i tempi e a riorganizzarla (D'Alessio, 2011; Ragazzini, 1997). Il processo di democratizzazione del Paese voluto dalla sinistra storica attraverso l'estensione del diritto di voto nel 1881, e più tardi, con l'istituzione del suffragio universale maschile 1912, fu possibile grazie all'istruzione elementare che forniva le nozioni base per i cittadini per poter votare.

L'obbligo all'istruzione elementare portò con sé diverse conseguenze sociali, tra di esse la formazione della classe magistrale (Chiosso, 2011; Dei, 1994; Soldani, 2003, 2010). Il piano di alfabetizzazione aveva comportato l'istituzione di un grandissimo numero di scuole elementari sull'intera penisola, in città, ma ancor di più nelle aree rurali; ciò comportò la necessità di "formare i formatori". Se in un primo momento la classe magistrale era costituita in larga parte da uomini, presto questi ultimi preferirono dedicarsi all'istruzione superiore, anche meglio retribuita, lasciando un campo vuoto, presto saturato dall'altro sesso, al quale fu subito attribuita una vocazione specifica all'educazione e alla cura dei piccoli. La donna, difatti, era considerata naturalmente madre ed educatrice (Ghizzoni & Polenghi, 2008).

Attraverso la necessità di garantire l'istruzione in ogni area della penisola, le donne furono legittimate per la prima volta a ricoprire una professione pubblica e a percepire una rendita autonoma. Fu questo il primo passo per una progressiva emancipazione lavorativa, che nel giro di poche generazioni consentì, di fatto, alle donne italiane di conquistare uno spazio maggioritario nelle professioni educative (De Conciliis, 2012). Non mancarono tuttavia le limitazioni e le difficoltà, come l'obbligo del nubilito, l'assegnazione presso scuole distanti da casa e da una cultura per loro nota, l'affidamento di pluriclassi.

Tuttavia, a livello sociale, l'insegnamento perse la dimensione professionale e assunse il carattere di vocazione naturale della donna, d'indole obbediente, dedita al sacrificio e alla famiglia.

La scuola normale forniva una preparazione sommaria, le maestre dovevano essere istruite, ma non troppo, la loro conoscenza doveva essere leggermente superiore a quelle dei propri alunni.

Le famiglie delle aspiranti maestre non ostacolarono questo cambiamento, il salario era fonte di sostentamento per la famiglia e le ragazze erano esortate ad applicare all'interno della famiglia le conoscenze acquisite per la loro edificazione morale. La pedagoga cattolica Giulia Molino Colombini (1869) a tal proposito sosteneva che era giusto che le donne continuassero a leggere, anche da adulte, rimarcava però che la lettura doveva avvenire <<senza distrarci dai nostri lavori femminili, vegliando sulla culla dei nostri bambini, sole nel silenzio della casa o nel rumore della conversazione>>.

I saperi a cui erano educate le allieve della scuola normale erano ascrivibili ad una dimensione teorico-pratica. Gli obiettivi della scuola elementare per quella inferiore erano saper leggere, scrivere e saper fare di conto; per il corso superiore, conoscere elementi base di storia patria, nozioni di geografia, ricordare i contributi di poeti e letterati della patria. L'istruzione normale doveva fornire gli elementi didattici solo inerenti a tali contenuti e nel rispetto degli obiettivi succitati.

Alle donne fu assegnato il compito di educare la classe popolare, di costruire il proletariato, la classe dei burocrati statali, i tecnici industriali, la bassa e media borghesia (Barbagli & Dei, 1972; Soldani, 2009).

Solo con la riforma del Ministro dell'Istruzione G. Gentile, nel 1923, momento in cui furono istituiti i nuovi istituti superiori, ci fu una riformulazione e una riqualificazione del piano didattico attraverso: 1) un rafforzamento del canale classico quale strumento principale di formazione per i ceti dirigenti; 2) uno svilimento dei contenuti scientifici a favore di quelli umanistici; 3) accentuazione della selezione e del rigore; 4) inserimento della filosofia come materia, in abbinamento alla storia per il liceo classico e scientifico e alla pedagogia nell'istituto magistrale (Ragazzini, 1990). In questa riformulazione l'offerta formativa delle scuole secondarie superiori assumeva la seguente formulazione: liceo classico, liceo scientifico (di nuova istituzione), liceo femminile (senza nessuno sbocco), istituti tecnici, scuola di metodo.

La scuola normale veniva abolita in favore dell'istituto magistrale (1923-1998) abilitante all'insegnamento alle elementari.

La riforma corrispondeva a un progetto di separazione dei ceti sociali e di contenimento di esigenze di mobilità verticale (Ragazzini, 1990).

L'istruzione normale

All'indomani dell'Unità, la nascita della scuola elementare pubblica e l'istituzione dell'obbligo scolastico resero necessaria e urgente la formazione di una nuova classe magistrale.

La normativa vigente riguardante la formazione degli insegnanti elementari era contenuta negli articoli della legge Casati (V titolo) relativi alla scuola all'istruzione elementare. L'istituzione della scuola normale³e i suoi fini erano dunque funzionali al progetto di alfabetizzazione e di scolarizzazione del Paese perseguito dalla classe dirigente. Va ricordato tuttavia, che la scuola normale non era considerata un istituto d'istruzione secondaria.

L'accesso era consentito dopo aver superato un esame di ammissione.

Dopo il corso biennale si poteva aspirare alla patente di grado inferiore e dopo quello triennale alla patente di grado superiore (fig.1) (Sani & Tedde, 2003).

Fig. 1 Patente di maestro elementare di grado superiore, 1887.

³ Un esempio di scuola normale (Franchini & Puzzuoli, 2005) è la Regia Scuola Femminile istituita nel 1895 nella provincia di Potenza, e in particolare a Lagonegro. La scuola fu intitolata a Raffaella Settembrini, per indurre le giovani studentesse a imitare le virtù domestiche e patriottiche della donna che con fierezza, serenità e fiducia seppe affrontare le difficoltà e le amarezze della sua vita (De Vita, 1995). Sappiamo che al momento della sua istituzione l'istituto contava 12 alunne al corso inferiore e 24 a corso superiore. Alla scuola era annesso un corso completo di scuole elementari per le esercitazioni pratiche a cura del Municipio, e un convitto istituito dalla Provincia.

Nel 1923, a seguito della riforma Gentile, tutte le scuole normali furono soppresse, non fece eccezione la scuola Settembrini, dopo qualche anno al suo posto fu istituito l'Istituto Magistrale "De Sarlo".



All'indomani della salita al potere, la Sinistra storica si preoccupò di migliorare la preparazione professionale e culturale degli insegnanti.

Nel corso dell'ultimo ventennio del XIX secolo furono apportati alcuni interventi per sanare i difetti della scuola normale e i problemi emersi attraverso le inchieste ministeriali avvenute negli anni precedenti che avevano evidenziato la scarsità dei livelli di preparazione dei maestri⁴, molti di quali in possesso solo di patenti temporanee. In particolare l'attenzione della classe politica si concentrò sulla questione dell'intervallo di tempo che intercorreva fra la fine delle elementari e l'inizio della scuola normale alla

⁴ Non tutti coloro che insegnavano erano in possesso del diploma di scuola normale, oppure, pur possedendolo, non avevano mai frequentato le lezioni. Nel 1872, il 21% degli insegnanti elementari in servizio era sprovvisto di regolare patente, comunque un progresso rispetto al 46,6 % di dieci anni prima. Gabelli nel 1888 si unì al coro di lamentele per il basso livello dei nostri maestri in confronto ad altri Paesi: «da noi bastavano pochi anni di elementari più poi il corso biennale o triennale delle Normali per acquisire la patente di maestro [urbano] inferiore o superiore, molto meno per la preparazione dei maestri di scuole rurali e meno ancora per i privatisti che si presentano agli esami di patente» anche senza aver frequentato un giorno di Normale e che poi, per il gran bisogno di maestri, ottenevano anche loro un insegnamento.

quale ci si poteva iscrivere solo dopo il compimento del quindicesimo anno di età per le donne e del sedicesimo per gli uomini.

Con l'entrata in vigore del Regolamento per l'istruzione normale varato da Francesco De Sanctis nel 1880, fu istituito un corso biennale preparatorio per le scuole normali femminili, elevato a tre anni nel 1889, congiungendo così definitivamente le elementari alla scuola normale.

Negli anni successivi furono apportate ulteriori modifiche all'istituto; nel 1896 la legge Gianturco elevava la scuola normale a istituto d'istruzione secondaria, la riforma comportò la soppressione della patente di grado inferiore, la riduzione del numero di borse di studio per gli allievi e l'introduzione di una tassa d'iscrizione. Nel 1901, la legge n. 305 Credaro-Orlando «autorizzava a concedere la patente di grado superiore ai maestri elementari con patente di grado inferiore dopo un triennio di lodevole servizio». Altra significativa novità era rappresentata dalla creazione dell'Istituto superiore femminile di Magistero (ISFM), istituito a Roma e a Firenze per volontà di Francesco De Sanctis nel 1878, attraverso il quale si «schiudeva alle donne, dopo quello di maestra, il ben più ambito titolo di professoressa, e si lasciavano fuori dalla porta i colleghi maschi».

Essere provvisti di una patente di abilitazione all'insegnamento non era l'unico requisito per diventare maestra. Alla certificata competenza didattica doveva affiancarsi un'attestazione d'incorruttibilità morale certificata dal primo cittadino del luogo in cui si svolgevano le proprie mansioni.

Non dimentichiamo, infatti, che il modello ideale d'insegnante cui la classe dirigente guardava «era chiamato a radicare fra il popolo i valori morali e civili sulla base dei quali si voleva costruire la nazione»⁵.

I programmi

I programmi per la scuola normale, varati dal ministro De Sanctis⁶ nel 1961, assicuravano al futuro maestro una cultura generale di livello elementare e una formazione pedagogica più attenta alle regole proprie della professione, che volta a sollecitare una riflessione sull'educazione.

⁵ Circolare del Ministro della Pubblica Istruzione, periodo della Destra storica.

⁶ Regolamento del 9 novembre 1961

La formazione professionale si riduceva all'addestramento didattico e all'acquisizione di quei comportamenti sociali e morali che il futuro insegnante elementare avrebbe dovuto adottare.

Tra le disposizioni previste dal programma di pedagogia figuravano, accanto alla indicazioni su come svolgere le lezioni, i requisiti morali richiesti al maestro elementare: lo zelo del proprio ufficio, l'amore per lo studio, la dedizione alla fatica, l'esemplarità del contegno, l'osservanza della religione, la probità, l'amore di patria, l'ossequio alla leggi e il rispetto dell'autorità (Sani & Tedde, 2003).

Nel corso dell'ultimo ventennio dell'Ottocento, lo sforzo compiuto dai Ministri della Pubblica Istruzione per innalzare il livello degli studi della scuola normale comprese anche l'ampliamento dei programmi delle materie insegnate (Bianchini, 2011) e il rinnovamento dell'impostazione culturale di questa scuola venne ispirandosi al pensiero positivista. Tale rinnovo fu avviato con i programmi De Sanctis varati nel 1880, i quali intendevano bandire dalla scuola normale ogni insegnamento di tipo dogmatico, accusato di ridurre la formazione dei futuri docenti elementari all'acquisizione meccanica di vuote formule e di concetti astratti e introducevano il metodo intuitivo in virtù del quale l'allievo era chiamato ad apprendere partendo dall'esperienza reale. Anche i programmi di pedagogia non furono esenti dalle innovazioni promosse del positivismo, accanto alle lezioni teoriche largo spazio fu previsto alle esercitazioni pratiche.

Negli stessi anni riacquistarono prestigio le Conferenze Pedagogiche; secondo il regolamento previsto dal ministro Baccello, esse erano organizzate tutti gli anni, a settembre, in ogni provincia e aperte a tutti i maestri.

Le conferenze concernevano questioni di natura strettamente pedagogica e pratica, perseguivano il fine di diffondere tra gli insegnanti le innovazioni didattiche e di rinnovare la scuola popolare attraverso i principi della cultura positivista (Sani & Tedde, 2003).

Tra desideri e disagi: vita da maestra

Poter svolgere una professione dietro compenso diede modo a molte donne di sfuggire alla subalternità del patriarcato. Lo sviluppo della borghesia aveva permesso la realizzazione di un desiderio di emancipazione che il ceto popolare, fino ad allora, non si era potuto concedere.

L'urgente necessità di rimpolpare la classe magistrale concesse la possibilità ad alcune donne di riscattarsi, di realizzare l'autonomia, di coltivare l'impegno intellettuale contribuendo attivamente al futuro della Nazione.

Tale cambiamento non incontrò poche resistenze, che si trasformarono molto spesso in disagio esistenziale, causato sia dalle difficoltà reali (stipendi irrisori, collocazioni in scuole e alloggi fatiscenti), sia dalle relazioni invidiose, e spesso ostili, delle comunità in cui svolgevano il loro lavoro.

Molte sono le storie di vita reale a noi giunte, altre sono le rappresentazioni di scrittori e scrittrici dell'epoca che attraverso i loro personaggi descrivevano la qualità della vita delle giovani maestre italiane. La letteratura presenta nell'Ottocento, maestre deboli, ammalate e sofferenti.

La posizione della maestra è adombrata agli occhi della società, dal fatto di essere una giovane donna che sceglie la solitudine, anche solo per insegnare per un periodo in una scuola rurale, esponendola quasi inevitabilmente alle attenzioni di chi detiene il potere (sia esso il sindaco, il direttore, il fattore o il geometra che sta progettando la scuola)⁷. Oppure, diversamente, la condanna a una solitudine perenne che non contempla la possibilità di costituire una famiglia: un nubilato simile a quello della monaca.

La maestra ha un corpo di donna, spesso giovane, che non riceve alcuna protezione simbolica dal proprio ruolo, che anzi la rende doppiamente esposta, da una parte all'errore suo, dall'altra al corteggiamento e alla violenza dell'autorità maschile, come nella reale e triste vicenda di Italia Donati, che si uccide, nel giugno del 1886, in seguito alle calunnie che le sono state cucite addosso nel paese in cui insegna, per dimostrare la propria illibatezza e innocenza (Giannini Belotti, 2003). Le maestre subiscono sistematicamente vessazioni nei paesi in cui insegnano: avance che non possono rifiutare, calunnie, dicerie, isolamento, oltre a freddo e fame. È nel medesimo anno, a luglio 1886, che la giornalista Matilde Serao scrive l'articolo, *Come muoiono le maestre*, in cui racconta le tristi storie di quattro compagne della Scuola Normale, morte per suicidio, per stenti e per motivi legati alla loro professione.

Anche le parole, in questo senso, divengono indicatori di pensiero. La maestra è maestra ma più spesso è *maestrina*; il termine veicola al tempo stesso un immaginario di fragilità e dolcezza, (la «bambina grande» di cui scrive De Amicis ne *La maestrina degli operai*) con una derivazione che da vezzeggiativa si fa piuttosto ironica,

⁷A tal proposito si consiglia la visione della pellicola "Il primo Incarico" di Giorgia Cecere (2010), la cui protagonista, Nena è chiamata a svolgere il suo incarico da maestra in un piccolo paese del Salento.

sprezzante. La maestrina allora sarà una ragazza invecchiata, nubile e triste, incapace di uscire da un ruolo in cui la letteratura la incasella.

Così, a partire dalla tenera giovinezza, consumata in giorni di studio disperato alla Scuola Normale, come ci viene raccontato da Matilde Serao (1886) nel suo racconto *Scuola normale femminile*, l'esistenza della maestra sarà un susseguirsi di delusioni, privazioni e dispiaceri. Poche, tra le compagne di cui Serao elenca i destini, vivono una vita dignitosa; le più sfortunate sono morte per gli stenti a cui la vita di maestre rurali le ha costrette.

Dovemmo aspettare la fine dell'Ottocento per un miglioramento della condizione della classe magistrale dovuto all'innalzamento dei minimi stipendiali, dell'istituzione del fondo pensioni. Tali cambiamenti furono la conseguenza dello sviluppo del livello di autoconsapevolezza professionale e della nascita dell'attivismo e associazionismo magistrale, i cui tentativi di trasformazione comportarono agli inizi del Novecento la fondazione dell'Unione Magistrale Nazionale.

Il processo di femminilizzazione dell'insegnamento elementare

Un'analisi attenta della formazione della classe magistrale italiana, non può prescindere dalla femminilizzazione del ruolo dell'insegnante a partire dalla fine del secolo XIX fino ad arrivare a oggi, dove gli istituti eredi della scuola normale, poi istituto magistrale, ora liceo delle scienze umane continuano ad essere comunemente rappresentati dalle famiglie come un indirizzo di studio per le fanciulle (Carbone, 2016) e frequentate per la stragrande maggioranza (89,5% A.A. 2018-19) da allieve, la cui aspirazione è spesso il prendersi cura dell'altro colludendo con l'aspettativa sociale stereotipata del femminile.

Nelle scuole normali, a partire da un iniziale svantaggio femminile dal punto di vista numerico, si registrò negli ultimi anni dell'Ottocento un vero sorpasso delle allieve rispetto agli allievi, i quali preferirono dedicarsi ad intraprendere la carriera del professore, sicuramente più remunerativo. Nel 1892, a tal proposito, un ispettore ministeriale rivelava che alle scuole normali furono iscritti 1.992 maschi e 12.154 femmine. Un dato interessante considerando che fino all'Unità, l'istruzione e gli studi erano considerati contrari alla natura femminile, in virtù di pregiudizi e deduzioni di carattere morale e biologico.

La Scuola Normale, fino al 1909 ha avuto classi distinte per sesso e i programmi

comportavano alcune distinzioni: per le allieve-maestre è aggiunto l'insegnamento dei lavori propri al sesso femminile (lavori donneschi) come il cucito e il filato, per gli allievi-maestri, ginnastica ed esercizi militari (Covato, 2012). In modo quasi univoco si tende a ribadire come la formazione culturale delle donne vada finalizzata a un miglioramento della loro capacità di svolgere la missione materna o professioni che rappresentino un'estensione sociale della sua naturale oblatività (dalla maestra all'infermiera).

Il costante contrasto fra passato e presente produce, in quegli anni, esiti quanto mai contraddittori.

La scuola normale, infatti, ha rappresentato fino alla riforma dell'istruzione adoperata dal fascismo una strada praticabile per l'accesso delle donne agli studi post-elementari; tuttavia, ne ha favorito l'allontanamento dagli studi superiori e dalla formazione universitaria, riducendola, utilizzando le parole di Barbagli e Dei (1972) a una vestale della classe media. Echi di questo conflitto sono rintracciabili anche in alcune storie di vita come Maria Montessori, che rifiutò di frequentare la scuola normale, come la sua famiglia e le attese collettive del suo tempo prescrivevano (Covato, 2012). Questa scuola rappresentava l'abdicare a un impegno intellettuale militante in favore di una formazione limitata alle nozioni base dell'istruzione.

Conclusioni

Oggi, come allora, il senso comune associa al genere femminile alcuni percorsi formativi secondari, talvolta attribuendo erroneamente valore abilitante alla maturità liceale, così com'è era fino al 2002 per il diploma quadriennale magistrale. Al momento della scelta, chi pensa a questo indirizzo, lo fa con riferimento alle categorie del genere che attribuisce naturalmente alla donna la propensione a discipline quali la pedagogia e la psicologia, non costruendo una riflessione critica sugli obiettivi del percorso di studi in rapporto alle abilità che s'intendono sviluppare o potenziale. A una scelta consapevole si sostituisce spesso il senso comune (Carbone, 2016), una premessa istitutiva problematica nel rapporto tra scuola e allieve/i perché prescrive obiettivi educativi in rapporto al genere, in questo caso femminile.

La riforma del percorso formativo idoneo per l'insegnamento alla scuola primaria ha stabilito per chi volesse intraprendere il mestiere di maestra/o la necessità di conseguire la laurea (Scienze della Formazione Primaria). Sembra un passo importante per

incrementare il livello culturale complessivo e le competenze didattiche delle future insegnanti, a fronte del perdurare delle condizioni lavorative e salariali che ancora precarizzano il ruolo del docente e che ne limitano le funzioni entro un sistema simbolico socialmente condiviso che già fatica a vivere la scuola come contesto di riscatto.

Riferimenti bibliografici

- Barbagli, Marzio, & Dei, Marcello (1972). *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna: Il Mulino.
- Bianchini, Paolo (Es.) (2011). *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*. Torino: Sei
- Carbone, Agostino (2016). Le attese delle famiglie e della comunità circa la formazione secondaria superiore. Un caso di consulenza per un distretto scolastico territoriale. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2-2, 79-89.
- Cellerino, Massimo (2012). Moto uniformemente accelerato. Note per una storia delle riforme della scuola in Italia. *Storia delle Donne*, 8, 15-37. doi:10.13128/SDD-11889.
- Chiosso, Giorgio (2011). Diventare maestri. La conquista della professione magistrale. In Id., *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*. Torino: SEI
- Covato, Carmela (2012). Maestre d'Italia. Uno sguardo sull'età liberale. *Storia delle Donne*, 8, 165-184. doi:10.13128/SDD-11896.
- D'Alessio, Michelina (2011) *Vita tra i banchi nell'Italia meridionale. Culture scolastiche in Molise fra Otto e Novecento*. Campobasso: Palladino.
- De Conciliis, Eleonora (2012). La riproduzione (del) femminile. Una riflessione socio-politica sul ruolo delle donne nella scuola italiana degli ultimi decenni. *Storia delle Donne*, 8, 39-56. doi:10.13128/SDD-11890.
- De Vita, Luciano (1995). La scuola normale superiore "Raffaella Settembrini". *Il Marsicano*.
- Dei, Marcello (1994). *Colletto bianco, grembiule nero: gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*. Bologna: Il Mulino.
- Franchini, Silvia & Puzzuoli, Paola (2005). *Gli istituti femminili di educazione e di istruzione (1861 - 1910)*. Pubblicazione degli archivi di Stato, Fonti XLIV

- Giannini Belotti, Elena (2003). *Prima della quiete: storia di Italia Donati*. Milano: Rizzoli.
- Ghizzoni, Carla Francesca, & Polenghi, Simonetta (2008). *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*. Torino: Sei.
- Molino Colombini, Giulia (1869). *Sull'educazione delle donna*. Torino: Vaccarino.
- Ragazzini, Dario (1990). *Storia della scuola italiana. Linee generali e problemi di ricerca*. Firenze: Le Monnier.
- Ragazzini, Dario (1997). *Tempi di scuola e tempi di vita: organizzazione sociale e destinazione dell'infanzia nella storia italiana*. Torino: Bruno Mondadori.
- Sani, Roberto, & Tedde, Angelino (2003). *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*. Milano: vita e pensiero.
- Matilde Serao (1885). Scuola Normale femminile. In P. Pancrazi (Ed.) (1944), *Matilde Serao, Opere*. Milano: Garzanti.
- Soldani, Simonetta (2010). Cittadine uguali e distinte. Donne, diritti e professioni nell'Italia liberale (1865-1919). In A. Martinelli & L. Savelli (Eds.), *Percorsi di lavoro e progetti di vita femminili*. Pisa: Felici Editore.
- Soldani, Simonetta (2009). Fare la maestra all'indomani dell'Unità. In V. Papini (Ed.), *Quando le donne salirono in cattedra. La faticosa conquista del ruolo educativo tra '800 e '900. Esperienze Toscane*. Buggiano: Vannini.
- Soldani, Simonetta (1993). Nascita della maestra elementare. In S. Soldani, G. Turi (Eds.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino.

Agostino Carbone, psicologo-psicoterapeuta, è dottore di ricerca in Studi di Genere e insegna Psicologia, Filosofia e Sc. dell'Educazione in un Liceo Statale delle Scienze Umane della Capitale. Collabora con le cattedre di Storia della Scuola e delle Istituzioni Educative e di Didattica e Pedagogia Speciale dell'Università della Basilicata; è socio della Società Italiana Scienze Umane e Sociali SISUS. Tra le sue ultime pubblicazioni, ha curato e tradotto per i tipi di Mimesis "Spoliazione", edizione italiana del testo "Dispossession" di Judith Butler e Athena Athanasiou.

agostino.carbone1@istruzione.it

ORCID 0000-0003-0249-8888

Agostino Carbone, psychologist-psychotherapist, is Ph.D in Gender Studies and teacher of Education, Psychology and Philosophy in a Public High School of Human Sciences in Rome. He collaborates with the professorships of History of Educational Institutions and of Special Education at University of Basilicata; he is member of the Italian Society of Human and Social Sciences SISUS. Among his latest publications, he edited and translated for Mimesis "Spoliazione", the Italian edition of the book "Dispossession" by Judith Butler and Athena Athanasiou.

agostino.carbone1@istruzione.it

ORCID 0000-0003-0249-8888