

MAESTRI E MAESTRE IN ITALIA  
DALLA FINE DELL'ANTICO REGIME  
ALLA SALITA AL POTERE DEL FASCISMO.  
NASCITA E SVILUPPO DI UNA PROFESSIONE

*Women and men teachers in Italy from the fall of the Old Regime to the rise of fascism. Birth and development of a profession*

*Maestras y maestros en Italia desde el fin del Antiguo Régimen hasta el ascenso del Fascismo. Nacimiento y desarrollo de una profesión*

Ester de Fort\*

Fecha de recepción: 30/07/2014 • Fecha de aceptación: 06/11/2014

**Sommario.** L'articolo esamina il lento processo di professionalizzazione dei maestri elementari, a partire dalla frammentaria realtà educativa dell'antico regime sino all'affermarsi di un corpo insegnante fornito di una specifica preparazione e di un'identità collettiva. Un ruolo importante ebbe in questo processo lo Stato italiano, che si preoccupò di riqualificare gli insegnanti e preparare nuove leve all'altezza dell'impegnativo compito di combattere gli elevati livelli di analfabetismo e di favorire l'adesione del popolo ai valori su cui esso si fondava. La professione restava tuttavia poco pagata e precaria: anche per questo vi accorsero numerose le donne, le quali vi trovavano un'occupazione dignitosa e considerata adatta alla natura femminile, anche se l'arrivo di ragazze sole nei piccoli paesi sfociò talora in persecuzioni che trovarono eco nella stampa e nella letteratura. L'innalzamento del livello culturale dei maestri rese più insopportabile la contraddizione tra l'esaltazione retorica del ruolo insegnante e le condizioni concrete della professione, e favorì il maturare di una coscienza di classe, cui contribuì anche la stampa magistrale. Nel nuovo secolo si sviluppò un associazionismo sempre più combattivo, che ottenne significativi risultati ma fu minato dalle profonde divisioni all'interno della categoria, tra maschi e femmine, maestri urbani e rurali, cattolici e laici.

---

\* Dipartimento di Storia. Università di Torino. Via Sant'Ottavio 20. 10124 Torino. Italy.  
ester.defort@unito.it

La contrapposizione al governo, sopita durante la guerra, si riaccese nel dopoguerra sino allo sciopero del 1919. Accusati di esprimere interessi corporativi e di trascurare gli interessi della scuola, gli insegnanti furono riportati all'ordine dalla riforma Gentile, tra i primi atti del Fascismo al potere.

**Parole chiave:** Maestri. Maestre. Formazione degli insegnanti. Associazionismo. Scuola elementare.

**Abstract.** *The article examines the slow process of professionalization of elementary school teachers, from the fragmented educational reality of the old regime to the emergence of a teaching body with a specific preparation and a collective identity. The Italian State played a significant role in this process because it concerned itself with the requalification of teachers and the education of new students up to the demanding task of fighting the high levels of illiteracy and promoting people's adherence to the new values on which it was based. Teaching, however, remained poorly paid and quite precarious and those aspects increased feminine recruitment: the job was considered a respectable and typically womanly occupation, even though the arrival of single girls in small provincial towns sometimes resulted in persecutions that found an echo in press and literature. The improvement of teachers' cultural level made untenable the contradiction between the rhetoric exaltation of the role of the teacher and the real conditions of the profession, which also contributed to the pedagogical press. In the new century, an increasingly combative association movement developed which obtained important results, but was undermined by deep internal divisions, between men and women, urban and rural teachers, catholic and secular teachers. Teachers were accused of defending corporative interests and neglecting the school system needs, and then called to order by the Gentile's education reform, one of the first acts of Fascist rule.*

**Keywords:** *Man and woman teachers. Teacher education. Teacher Associations. Elementary School.*

**Resumen.** *El artículo examina el lento proceso de profesionalización de los maestros de la escuela elemental, desde la realidad educativa fragmentada del Antiguo Régimen hasta el surgimiento de un cuerpo docente con una preparación específica y una identidad colectiva. El Estado italiano tuvo un papel relevante en este proceso, pues se preocupó de la recualificación de los maestros y de preparar a los nuevos estudiantes a la altura de la exigente tarea de combatir el alto nivel de analfabetismo y favorecer la adhesión del pueblo a los nuevos valores en los que el Estado se fundaba. La profesión quedó poco remunerada y precaria y por este motivo acogió numerosas mujeres, las cuales encontraban una ocupación digna y considerada adecuada a la naturaleza femenina; aunque la llegada de chicas jóvenes solas a pequeños pueblos estuvo acompañada a veces de persecuciones que encontraron eco en la prensa y la literatura. La mejora del nivel cultural de los maestros hizo insostenible la contradicción entre la exaltación retórica del rol del maestro y las condiciones reales de la profesión, favoreciendo*

*la maduración de una conciencia de clase, lo cual contribuyó también en la prensa pedagógica. En el nuevo siglo se desarrolló un asociacionismo cada vez más combativo que obtuvo resultados significativos, pero que se vio socavado por las profundas divisiones internas entre maestros y maestras, maestros rurales y urbanos, católicos y laicos. Acusados de defender intereses corporativos y de no atender a las necesidades de la escuela, los maestros fueron llamados al orden en la reforma Gentile, uno de los primeros actos del fascismo en el poder.*

**Palabras clave:** Maestros. Maestras. Formación de docentes. Asociacionismo docente. Escuela elemental.

## INTRODUZIONE

L'articolo mira a delineare il processo di professionalizzazione degli insegnanti elementari che in Italia, come accadde in altri paesi europei,<sup>1</sup> è legato alla nascita di un sistema scolastico pubblico. In antico regime non esisteva infatti una figura precisa di maestro per l'insegnamento dei primi rudimenti, come si preciserà nel paragrafo seguente, e solo lentamente si affermò la consapevolezza dell'utilità economica e politica di un'istruzione elementare diffusa. Un ruolo guida ebbe inizialmente, a fine Settecento, la Lombardia asburgica, ma fu una legge promulgata nel 1859 nel regno sardo, ormai unito alla Lombardia, e divenuta poi la legge scolastica fondamentale del regno d'Italia, ad affermare i principi di gratuità, obbligo, eguaglianza dei sessi che sarebbero stati alla base della nascita di sistema scolastico pubblico, capillarmente diffuso.

La necessità di fornire rapidamente maestri alle scuole che si venivano aprendo in tutto il Paese, costrinse inizialmente a ricorrere a personale il cui livello didattico e culturale lasciava a desiderare. Né si poteva pretendere di meglio, dati i bassi stipendi che le amministrazioni comunali erano disposte a concedere loro, per difficoltà finanziarie e per la diffusa diffidenza dei ceti proprietari locali nei confronti dell'istruzione popolare. Inoltre il carattere ancora saltuario della frequenza scolastica spiegava il perdurare del vecchio metodo individuale, cui erano legati i vecchi maestri e gli stessi genitori.

<sup>1</sup> Cfr. Agustín Escolano, «Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica», *Revista de Educación*, 269 (1982): 55-59.

La crescente pressione del governo italiano per rendere effettivo l'obbligo scolastico, soprattutto dopo l'andata al potere della Sinistra, convinta dell'importanza della scuola per radicare le istituzioni liberali nella coscienza collettiva, e le riforme da essa introdotte nella carriera e negli stipendi degli insegnanti, favorirono il reclutamento di elementi migliori, addestrati da scuole specifiche. Furono però soprattutto le maestre a sopperire alle esigenze di un sistema scolastico in espansione. La professione declinata al femminile, ritenuta particolarmente adeguata alle donne per la loro «naturale» vocazione materna, ebbe, almeno in parte, caratteristiche precipue: pur meno pagate dei colleghi, le maestre erano infatti spesso di estrazione sociale più elevata, per la carenza di prospettive di lavoro alternative per ragazze di estrazione piccolo o medio borghese, e più istruite. Tuttavia le difficoltà che esse dovettero affrontare furono maggiori, per la dura concorrenza nell'accesso alla professione e per l'ostilità degli ambienti rurali più arretrati nei confronti di donne spesso sole, lontane dalla famiglia. L'articolo si propone nondimeno di decostruire lo stereotipo delle maestre vittime dell'ambiente fornito dalle fonti letterarie, sottolineando quanto esso fosse condizionato dalle mode culturali dell'epoca.

Dopo la svolta liberale dei primi anni del Novecento si consolidò e si rafforzò l'associazionismo magistrale, fenomeno che andava assumendo crescente importanza a livello internazionale.<sup>2</sup> Esso fu espressione, e nel contempo alimentò con la sua stampa e i suoi congressi la crescita culturale e politica dei maestri e il loro spirito di corpo.

## L'INSEGNAMENTO DI BASE IN ANTICO REGIME

Negli ultimi decenni del Settecento il problema dell'istruzione del popolo e della riqualificazione professionale degli insegnanti si pose all'attenzione di élite colte e governi illuminati.<sup>3</sup> Era però necessario fare i conti con una

<sup>2</sup> Cfr., ad esempio, Martin Lawn, *Servants of the State. The Contested Control of Teaching 1900-1930* (London-New York-Philadelphia: The Falmer Press, 1987); Jacques Girault, *Instituteurs, professeurs: une culture syndicale dans la société française: fin XIXe-XXe siècle* (Paris: Publications de la Sorbonne, 1996).

<sup>3</sup> Per un quadro complessivo si veda Marina Roggero, *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento* (Bologna: Il Mulino, 1999). Sui maestri, cfr. inoltre Piero Severi, «Il buon maestro. Immagini di insegnanti nel XVIII secolo», in *Il catechismo e la grammatica, I, Istruzione e controllo sociale nell'area emiliana e romagnola nel '700*, ed. Gian Paolo Brizzi (Bologna: Il Mulino, 1985), 171-224, e la recente sintesi di Giovanni Vigo, «Il maestro elementare», in *Maestri e professori. Profili della professione docente tra Antico regime e Restaurazione*, edd. Emanuele Pagano e Giovanni Vigo (Milano: Unicopli, 2012), 11-124.

situazione educativa frammentaria, nella quale la scuola rappresentava solo uno, e non dei principali, modi per raggiungere l'alfabetizzazione e gli stessi termini «scuola» e «maestro» avevano molteplici significati. Nelle comunità, la scuola «ufficiale» era generalmente affidata ad ecclesiastici, parroci o loro aiutanti, o —dove lo consentiva l'esistenza di un numero sufficiente di allievi e di fondi— a insegnanti «professionali», reclutati tra il numeroso proletariato ecclesiastico.

Tutti costoro erano pagati grazie a lasciti e donazioni di ecclesiastici, fedeli, confraternite e istituzioni religiose o con contributi delle municipalità o dei privati. Le precarie forme di finanziamento non garantivano la continuità della scuola e consentivano in genere di provvedere solo allo stipendio dell'insegnante e poco più: quasi nulla restava per l'aula e per gli strumenti didattici.

Cardine dell'insegnamento era la lingua e la grammatica latina, cui solo occasionalmente si accompagnava il leggere e lo scrivere. Lingua delle preghiere e della liturgia secondo il modello controriformistico, il latino consentiva anche di accedere ai livelli superiori d'istruzione e alla carriera ecclesiastica.

Poiché vera scuola era considerata solo quella latina, l'apprendimento dei rudimenti dell'alfabeto veniva delegato a un insegnamento a parte, che solo nelle città principali incominciò a essere formalizzato in una classe nettamente individuata, la «settima», accanto ai collegi secondari. Esso era considerato dai maestri di latinità un compito duro e vile, che richiedeva, come osservò un curato, «una grandissima pazienza», ed era «piuttosto mestier da donna che da uomo». <sup>4</sup> L'accenno ci riconduce a figure misconosciute, che sfuggivano alla più parte dei documenti ufficiali: in genere povere massaie semianalfabete che tenevano bambini in custodia, insegnando loro le preghiere, la dottrina cristiana, talora sommarie nozioni di lettura, e, se femmine, un po' di cucito o la «calzetta». <sup>5</sup>

Non era molto più elevato il livello dei laici che offrivano per pochi soldi il loro scarso sapere, dedicatisi all'insegnamento perché disoccupati, o troppo deboli per il lavoro manuale, o per integrare il magro reddito di un mestiere

<sup>4</sup> Roggero, *L'alfabeto*, 230.

<sup>5</sup> Un profilo di tali maestre alla vigilia dell'Unità, sulla base delle domande di autorizzazione all'insegnamento da esse inoltrate, conservate nell'Archivio di Stato di Lucca, è disegnato da Teresa Bertilotti, «Normalizzare il reclutamento: lo Stato e le "maestre dei tempi nuovi"», in *Per le strade del mondo. Laiche e religiose fra Otto e Novecento*, ed. Stefania Bartoloni (Bologna: Il Mulino, 2007), 129-151.

artigiano. Maestri sarti, calzolai, sagrestani, contadini etc. saranno ancora segnalati ben al di là del 1861, come attestano le prime inchieste postunitarie, anche se lo scandalo per questi abbinamenti «indecenti» denotava come ormai il mestiere di maestro andasse assumendo una maggiore considerazione, almeno agli occhi delle autorità scolastiche del tempo.<sup>6</sup>

Come molti altri artigiani, i maestri erano talora costretti a muoversi in ampi ambiti territoriali, vagando di cascina in cascina, o presentandosi alle fiere di paese, con cappelli le cui piume, da una a tre, enunciavano i livelli di competenza: leggere, scrivere e far di conto. Accanto ad umili lavoratori, sommariamente istruiti, per cui l'insegnamento non era che uno dei vari servizi offerti, si trovavano tra costoro individui più specializzati, in grado di contrattare da posizioni di maggiore forza, grazie alle loro abilità, la natura, la durata e la ricompensa del loro incarico.

Non sempre i governi si preoccupavano di censire i maestri privati, laici ed ecclesiastici, anche se verso la fine del secolo le accresciute tensioni politiche li indussero a esercitare una maggiore sorveglianza nei loro confronti. Così risultano particolarmente numerosi nel regno di Napoli, ove si erano moltiplicati dopo l'espulsione dei gesuiti e a causa di un'elevata disoccupazione intellettuale,<sup>7</sup> anche se risulta difficile definirne la qualità, che sembra piuttosto bassa, stando ad alcuni rapporti.<sup>8</sup>

## I GOVERNI PREUNITARI E LA FORMAZIONE DEI MAESTRI

Poiché tale situazione era funzionale ad un'ampia gamma di esigenze, sono comprensibili le difficoltà cui andò incontro lo sforzo razionalizzatore dei governi, che vollero estendere la rete scolastica e soprattutto migliorare e uniformare la preparazione dei maestri.

Un ruolo guida ebbe in Italia la Lombardia asburgica, ove furono importate la riflessione pedagogica e le riforme elaborate nell'Impero sin dall'età

<sup>6</sup> Giovanni Vigo, «Il maestro elementare italiano nell'Ottocento. Condizioni economiche e status sociale», *Nuova Rivista Storica*, 61 (1977): 43-84.

<sup>7</sup> Alberto Tanturri, «Dal precettorato alle scuole private. Il caso del Mezzogiorno sette-ottocentesco», *Annali di storia dell'educazione*, 20 (2013): 187-199. Per i maestri laici privati che operavano nella Roma pontificia, cfr. Guerrino Pelliccia, *La scuola primaria a Roma dal secolo XVI al XIX* (Roma: Edizioni dell'Ateneo, 1985), 63.

<sup>8</sup> Alfredo Zazo, *L'istruzione pubblica e privata nel napoletano (1767-1860)*. (Città di Castello: Il Solco, 1927), 277.

teresiana e giuseppina, nell'ambito della cultura dei Lumi. Di lì si irradiò in tutta la penisola la conoscenza del metodo normale, messo a punto dall'abate Felbiger e divulgato da Francesco Soave, autore di fortunati manuali, e da altri religiosi.<sup>9</sup>

Se è vero che ai maestri non si chiedeva, in fondo, che di seguire pedestramente le minuziose norme pratiche contenute nei manuali, si faceva comunque strada l'idea dell'opportunità di selezionarli attraverso prove d'esame, e di garantirne una peculiare preparazione, sancita dalla patente.

Il metodo suggeriva che l'insegnamento fosse impartito simultaneamente alla classe, a differenza che ai singoli alunni come si usava, secondo una procedura che muoveva dagli elementi più semplici a quelli più complessi del sapere e comportava una precisa organizzazione degli alunni, suddivisi per livello di istruzione, oltre a svariati sussidi didattici, come cattedra, libri, tabelloni. L'efficienza così guadagnata dalle scuole avrebbe consentito di estendere l'istruzione su di una scala ben più ampia che in passato.

L'impianto e i costi di un sistema scolastico così strutturato furono però addossati alle amministrazioni locali, che risposero in modo differenziato a seconda delle proprie tradizioni educative e dei propri mezzi. I governi si riservarono il compito di sorvegliare e indirizzare maestri e municipalità, con un'attenzione tanto più acuta quanto più denso di contenuti politici innovatori era il compito addossato all'istruzione popolare, come accadde durante il dominio francese. Ne è un segno il moltiplicarsi in quel periodo di inchieste e statistiche, che ci forniscono un quadro drammatico della situazione della scuola e della qualità dei maestri. Pur con i limiti di simili testimonianze, per la mancanza nella maggior parte degli Stati italiani di una tradizione amministrativa consolidata, per i pregiudizi dei funzionari, cui si chiedeva di valutare un mondo che non sempre comprendevano, e infine per la tendenza degli insegnanti stessi a sottrarsi alle rilevazioni,<sup>10</sup> esse

<sup>9</sup> Vittoria Bosna, *Ludovico Vuoli e la diffusione del «metodo normale» nel regno di Napoli* (Bari: Cacucci, 2001); Maurizio Piseri, «Un sistema educativo tra Sette e Ottocento e i suoi maestri. Il caso della Lombardia», in *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, edd. Egle Becchi e Monica Ferrari (Milano: Angeli, 2009), 361-397; Simonetta Polenghi, «Scuole elementari e manuali per i maestri tra Sette e Ottocento. Dall'Austria alla Lombardia», in *Formare alle professioni*, 398-418; Paolo Bianchini, «La ricezione della pedagogia austro-lombarda nel Piemonte sabauda», in *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, ed. Simonetta Polenghi (Torino: SEI, 2012), 149-178.

<sup>10</sup> Roggero, *L'alfabeto*, 151-165.

dimostrarono, in particolare nelle campagne, la mancanza o l'esistenza precaria delle scuole dell'alfabeto, il persistere del vecchio metodo individuale, il largo uso di antichi libri come la *Charta* latina, il Salterio e il *Donato*.<sup>11</sup>

Il metodo individuale aveva certo molti difetti, come il disordine della scolaresca, lasciata a se stessa mentre il maestro si dedicava a un alunno per volta, la lentezza dell'alfabetizzazione, basata sull'apprendimento mnemonico dei nomi e non del suono delle lettere. Tuttavia esso aveva il vantaggio di sapersi adattare a bisogni differenziati e a una frequenza scolastica irregolare.

L'esperienza francese, per le difficoltà economiche e la priorità data all'istruzione superiore, fu in complesso negativa per le scuole di base, nonostante i buoni propositi e le proclamazioni di principio: il dissesto dei bilanci municipali, la vendita dei beni ecclesiastici, il venir meno dei lasciti per l'insegnamento, la soppressione degli ordini religiosi restrinsero l'offerta scolastica e ne peggiorarono la qualità.<sup>12</sup>

Il ritorno dei sovrani legittimi non rappresentò in genere una cesura rispetto ad acquisizioni ormai consolidate per quanto concerne l'istruzione popolare, considerata questione d'interesse pubblico, strumento per inculcare ai sudditi la devozione nei loro confronti e rimedio alla piaga del pauperismo, assunto a tema di dibattito internazionale. Furono per lo più confermate le norme che imponevano ai maestri, pubblici e privati, il requisito della patente o licenza e introducevano l'obbligo di un esame, anche se tali misure erano ispirate dall'esigenza di controllare la moralità dei maestri più che la loro preparazione. Se fossero rispettate, è altra faccenda, e lo si vede dalla tenace resistenza all'esclusione del latino dal curriculum elementare, già tentata dall'epoca dei sovrani illuminati e ora riproposta, col proposito di allontanare dalle scuole di latinità gli studenti di basso ceto. A costoro si voleva infatti riservare un'istruzione adeguata alla loro condizione, che non alimentasse aspirazioni destabilizzanti per l'ordine sociale.

<sup>11</sup> I primi due erano raccolte di preghiere e di salmi, il terzo il riadattamento dell'opera di un grammatico del IV secolo.

<sup>12</sup> Roggero, *L'alfabeto*, 151-194; Sante Bucci, *La scuola italiana nell'età napoleonica: il sistema educativo e scolastico francese nel Regno d'Italia* (Roma: Bulzoni, 1976); Paolo Bianchini, *Educare all'obbedienza. Pedagogia e politica in Piemonte tra Antico Regime e Restaurazione* (Torino: SEI, 2008), 87-258; Maurizio Lupo, *Tra le provvide cure di Sua Maestà. Stato e scuola nel Mezzogiorno tra Settecento e Ottocento* (Bologna: Il Mulino, 2005), 61-80; Emanuele Pagano, *La scuola nelle Marche in età napoleonica* (Urbino: Quattroventi, 2000).

Il succedersi delle rivoluzioni, dal 1820 al 1848, rafforzò timori mai sopiti nei confronti delle valenze eversive dell'istruzione, come dimostra anche il declino delle scuole di mutuo insegnamento, con cui si era sperato, specialmente da parte dei liberali, di sconfiggere l'analfabetismo rapidamente e con bassi costi. Un obiettivo che si rivelò illusorio, data l'impreparazione dei monitori, cioè gli allievi che collaboravano con l'insegnante: ciò pose in primo piano il problema della formazione dei maestri, ancor prima che le scuole fossero coinvolte nella repressione subita dai liberali.

Quanto ai governanti, ritennero che solo rendendo più stringente la sorveglianza della Chiesa su scuole e maestri, o affidandole direttamente la gestione del sistema scolastico fosse possibile scongiurare i pericoli di un'istruzione priva di adeguati contenuti moralizzatori.<sup>13</sup>

Nel regno delle Due Sicilie, per di più, Ferdinando II autorizzò nel 1831 la riduzione dei compensi ai maestri e la soppressione delle scuole femminili, col risultato che il numero delle scuole e degli alunni calò sensibilmente, e ancora alla fine degli anni Cinquanta dell'Ottocento era inferiore a quello riscontrato negli anni Venti.<sup>14</sup>

Ben diversa invece la situazione del Lombardo Veneto, dove gli sforzi del governo per impiantare un sistema scolastico ben organizzato rendono, come ha osservato un'attenta studiosa, particolarmente inadeguato il termine «restaurazione» in relazione a questo ambito territoriale e a questa fase storica.<sup>15</sup> Il regolamento del 1818 stabilì un sistema graduato di scuole minori, di due classi, da aprirsi in ogni parrocchia, seguite da scuole maggiori, di tre classi, al cui termine si accedeva da un lato al ginnasio, per proseguire gli studi, dall'altro alla IV classe, che preparava all'esercizio del commercio e agli impieghi più modesti.

<sup>13</sup> Per la situazione scolastica nei vari Stati preunitari cfr. i vari saggi contenuti in Luciano Pazzaglia (ed.), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione* (Brescia: La Scuola, 1994). Cfr., inoltre, Angelo Gaudio, *Educazione e scuola nella Toscana dell'Ottocento: dalla Restaurazione alla caduta della destra* (Brescia: La Scuola, 2001); Angelo Bianchi (ed.), *L'istruzione in Italia tra '700 e '800. Studi e carte storiche* (Brescia: La Scuola, 2007), e *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Da Milano a Napoli: casi regionali e tendenze nazionali* (Brescia: La Scuola, 2012).

<sup>14</sup> Lupo, *Tra le provvide cure*, 155 e 207-209.

<sup>15</sup> Simonetta Polenghi. «La formazione dei maestri nella Lombardia austriaca», in *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, ed. Simonetta Polenghi, (Torino: SEI, 2012), 45-89.

Aveva inizio un profondo rivolgimento della preparazione dei maestri e della loro figura professionale, attraverso un percorso formativo che prevedeva la frequenza di corsi di metodica, esami teorico pratici, tirocini, certificati di abilitazione.

L'esempio lombardo fu seguito, con un certo ritardo, dal vicino regno sabaudo, ove nel 1844 fu invitato a tenervi un corso di metodo, col consenso di Carlo Alberto, un funzionario austriaco, Ferrante Aporti, noto per le iniziative sugli asili infantili, fortemente contrastate dai reazionari. L'arrivo assunse un significato politico, data l'amicizia di Aporti con Carlo Boncompagni e altri esponenti di un movimento pedagogico e di opinione formatosi sin dagli anni Trenta, tra Lombardia, Piemonte e Toscana, fiducioso nella possibilità di avviare i poveri verso un cammino di civiltà e di progresso, sotto la guida della religione e nel rispetto dell'ordine sociale esistente. Attraverso l'azione in campo sociale ed educativo per il miglioramento delle condizioni delle plebi essi si proponevano di sollecitare graduali ma significative riforme, in cui intravedevano la leva per rovesciare l'antico ordine.<sup>16</sup>

Con l'istituzione della cattedra di metodo all'università e l'apertura di scuole di metodo nelle varie province, si dava finalmente attuazione alle disposizioni del regolamento del 1822, che stabiliva l'obbligo di una patente per i maestri, dopo un esame davanti al riformatore provinciale (la massima autorità scolastica locale).

Anche i religiosi furono costretti a farsi esaminare: tra i primi che si adeguarono all'imposizione furono i Fratelli delle Scuole Cristiane, giunti dalla Francia sin dagli anni Trenta, a cui erano state affidate le scuole elementari della capitale e di altre importanti città del regno. Ciò non bastò tuttavia a conservare loro la gestione delle scuole comunali, dalle quali furono allontanati dopo un'accesa campagna di stampa che li accusava di essere schierati a fianco dei gesuiti, considerati emblema della reazione, e quindi incompatibili con il nuovo ordine liberale, instaurato nel 1848 e conservato anche dopo la bufera rivoluzionaria.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Giorgio Chiosso, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte: aristocratici, filantropi e preti di fronte all'educazione del popolo nel primo '800* (Torino: SEI, 2007), 15-66; Ester De Fort, «L'istruzione», in *Il Piemonte alle soglie del '48*, ed. Umberto Levrà (Torino: Comitato di Torino dell'Istituto per la Storia del Risorgimento italiano, 1999), 241-279.

<sup>17</sup> Fratel Marco Paolantonio, *Profilo storico delle istituzioni della Provincia piemontese*, <http://lasalliana.it/ricerche-lasalliane/profilo-storici/40-profilo-storici/68-provincia-di-torino-fsc.html> (ultimo accesso 7-7-2014).

La politica laicizzatrice avviata dai governi subalpini di d'Azeglio e Cavour, volta a modernizzare le strutture dello Stato e a eliminarne le caratteristiche confessionali, ridimensionò l'influenza della Chiesa nella scuola pubblica e sopresse i privilegi delle scuole da essa dipendenti, riconoscendo però la libertà d'insegnamento.<sup>18</sup>

Ben diversa era la situazione negli altri Stati italiani, persino nel Lombardo-Veneto, dove la collaborazione tra Stato e Chiesa in campo scolastico si era sino allora svolta secondo la tradizione giurisdizionalista asburgica, che affidava la direzione delle scuole ai parroci, considerandoli funzionari statali, ed esercitava un rigoroso controllo sugli istituti religiosi. Il concordato del 1855, stipulato per rafforzare la monarchia in crisi, in nome di una più stretta compenetrazione tra trono e altare, concesse alla Chiesa più ampi margini di autonomia e d'influenza, anche in campo scolastico, sottoponendo i maestri elementari all'ispezione da parte di ecclesiastici proposti dai vescovi.<sup>19</sup>

Il problema della presenza nell'insegnamento di un potere percepito come ostile dai liberali si ripropose dopo l'unificazione, quando l'inasprimento dei rapporti con la Chiesa aumentò la diffidenza verso gli insegnanti appartenenti al clero, che nel 1863-64 costituivano circa un terzo dei maestri pubblici.<sup>20</sup>

## DOPO L'UNITÀ. IL DEFINIRSI DI UNA PROFESSIONE

### L'impianto di un sistema scolastico elementare per il nuovo regno

I sistemi scolastici piemontese e lombardo, ove si era ormai affermata l'esistenza di scuole elementari nettamente distinte dalle scuole di latinità, furono i modelli cui s'ispirarono quanti parteciparono alla stesura della

<sup>18</sup> Maria Cristina Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario, 1848-1861* (Milano: V&P, 2003).

<sup>19</sup> Erminio Lora, *Enchiridion dei Concordati: due secoli di storia dei rapporti Chiesa-Stato* (Bologna: Edizioni Dehoniane, 2003), 233.

<sup>20</sup> Statistica del Regno d'Italia, *Istruzione pubblica e privata. Istruzione primaria, anno scolastico 1862-63* (Firenze:Tip. Tofani, 1866). Espressione di tale diffidenza è la «Relazione sullo stato della istruzione elementare nelle province meridionali e settentrionali d'Italia», in *Documenti sulla istruzione elementare nel regno d'Italia*, I, (Firenze: Eredi Botta, 1868), 1-29. Secondo la relazione, «per molti di quei maestri ecclesiastici teneva luogo di patente d'idoneità la provata devozione al regio od imperiale Governo, ed all'ordinario diocesano» (*Documenti*, 16).

cosiddetta legge Casati, varata in regime di pieni poteri nel novembre del 1859, durante la fase cruciale dell'unificazione, e in seguito divenuta la legge scolastica fondamentale del nuovo regno.

Ciò ne spiega in parte il carattere relativamente avanzato —a confronto con le legislazioni dei paesi europei cui pure si guardava— e persino utopistico: la legge sanciva infatti la gratuità dell'istruzione e imponeva a bambini e bambine l'obbligo di frequentare le scuole, e ai comuni di istituirle in misura adeguata alla popolazione scolastica.

La Casati, e il regolamento applicativo predisposto dal ministro Mamiani il 15 settembre del 1860, prendevano così le distanze dai passati regimi, ma anche da una realtà magmatica caratterizzata da forme variegata di istruzione. Si delineava, a livello di principio, una scuola elementare concepita come fine a se stessa, anziché propedeutica agli studi successivi, organizzata secondo criteri rigidamente regolamentati dall'alto, con classi omogenee, insegnamento uniforme, maestri forniti di una preparazione specifica, con minimi di salario prefissati. Venivano inoltre fornite minuziose indicazioni sui compiti degli insegnanti e sul modo di condurre la classe, le quali —nonostante fossero meno cogenti e minuziose che nei regolamenti asburgici—<sup>21</sup> suscitarono l'accusa di voler uniformare le scuole del paese ai pedanteschi metodi in uso in quelle subalpine e di colpire i costumi e le tradizioni locali.

Una scuola di massa, almeno nelle intenzioni, che avrebbe dovuto trasformare gli italiani in cittadini virtuosi, economicamente produttivi, obbedienti alle nuove istituzioni, moralmente rigenerati, con ciò differenziandosi pure dall'esempio lombardo, accusato, nonostante la sua indubbia efficienza, di spirito repressivo e antinazionale. L'alfabetizzazione dei ceti popolari era però un'operazione dispendiosa, come presto ci si accorse constatando l'estrema rarefazione della rete scolastica, mentre l'acculturazione ai valori alla base dello Stato liberale era ostacolata dall'ostilità di parte del clero e dall'indifferenza della popolazione e dei ceti dirigenti locali, gelosi delle loro prerogative in materia di istruzione ma riluttanti a investire le loro scarse risorse nella scuola elementare.

<sup>21</sup> Fabio Pruneri, *Oltre l'alfabeto. L'istruzione popolare dall'unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia* (Milano: V&P, 2006), 67. Sulla legge Casati e la politica scolastica italiana, cfr. Ester De Fort, *La scuola elementare dall'unità alla caduta del fascismo* (Bologna: Il Mulino, 1996), e «La scuola e il progetto della formazione degli italiani», *Le Carte e la Storia*, 17 (2), (2011): 45-59; Giuseppe Talamo, *La scuola dalla legge Casati all'inchiesta del 1864* (Milano: Giuffrè, 1960).

Privilegiando, come ambito d'azione prioritario, la formazione dei ceti medi, cerniera tra i vari strati sociali, cui affidava l'irradiazione di una cultura comune, la Destra al potere si mosse con estrema cautela nel campo dell'istruzione popolare, considerata sfera propria dei comuni. Essa badò a non urtare troppo le vecchie consuetudini e a non accentuare le pressioni sul notabilato municipale, cui riconosceva addirittura, in alcune aree, come ad esempio in Toscana, una certa libertà d'azione.<sup>22</sup> L'evoluzione della situazione politica, principalmente nel Sud, col dilagare del brigantaggio e i timori per gli esiti dello stesso processo unitario, mise però in discussione tale atteggiamento, inducendo a limitare i margini di manovra concessi ai ceti dirigenti locali, giudicati portatori di interessi egoistici e campanilistici, incapaci di elevarsi alla considerazione degli effettivi bisogni del paese.

Fu uno choc anche la «scoperta» di un analfabetismo che nel 1861 raggiungeva i 17 milioni di analfabeti su 22 milioni di abitanti, cifra peraltro sovrastimata poiché comprendeva anche i bambini non ancora in età scolare, paradigmatica del divario che separava la penisola dai paesi dell'Europa più progredita. Disaggregando i dati secondo i compartimenti, entità statistica di recente creazione, l'analfabetismo oscillava tra percentuali del 42% tra i maschi in Piemonte sino a punte del 97% tra le donne in Calabria.<sup>23</sup>

Sui censimenti della popolazione influiva il peso delle classi di età più anziane, ma non era migliore il tasso di scolarità dei ragazzi soggetti all'obbligo, di 6-12 anni, del 43% in tutto il regno (1863), scendendo al 14% e al 17% in aree come la Sicilia e la Basilicata, a fronte dell'83% e del 93% rispettivamente in Piemonte e Lombardia.<sup>24</sup>

Il quadro delle scuole italiane che scaturiva dalle indagini sul campo, avviate mobilitando un corpus di funzionari ad hoc, gli ispettori, era drammatico, e tale lo sarebbe rimasto per anni, a prestar fede alle loro relazioni, peraltro unanimi nei contenuti e nei toni, oscillanti tra il compatimento e

<sup>22</sup> In Toscana la legge Ridolfi del 10 marzo del 1860, rimasta in vigore sino al 1877, non contemplava l'obbligo scolastico né la gratuità, né il minimo di stipendio per i maestri: Pietro Causarano, *Combinare l'istruzione coll'educazione. Municipio, istituzioni civili ed educazione popolare a Firenze dopo l'unità 1859-1878* (Milano: Unicopli, 2005).

<sup>23</sup> L'analfabetismo medio nel regno era del 69% per i maschi e del 75% per le femmine: Giovanni Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX* (Torino: ILTE, 1971), 119.

<sup>24</sup> Vigo, *Istruzione e sviluppo*, 119.

l'indignazione.<sup>25</sup> Lo spirito patriottico e l'empito innovatore che li animava, e un certo ipercriticismo proprio della loro funzione spiegano l'asprezza di certi giudizi, l'atteggiamento poco benevolo nei confronti di amministrazioni locali in genere fortemente conservatrici, che lesinavano fondi alla scuola del popolo (non però a quella delle élite).

Nelle campagne e nei sobborghi delle città le scuole erano poche e insufficienti per i ragazzi tenuti all'obbligo, affollate —soprattutto nella cattiva stagione— da alunni disparati per età, chiassosi, pronti a dileguarsi alla minima necessità delle famiglie.

### **Reclutare maestri per una scuola di massa**

Anche le note sui maestri erano dolenti; si segnalavano il basso livello culturale, il ricorso alle battiture per mantenere l'ordine, l'ignoranza di qualsiasi metodo, ma anche i bassi salari, che costringevano frequentemente a svolgere doppi o tripli mestieri, l'instabilità del posto di lavoro, che li esponeva ai ricatti degli amministratori.

Eppure proprio a loro, vista l'inefficacia delle altre agenzie educative, come la Chiesa e la famiglia, fu affidato l'immane compito di sconfiggere l'analfabetismo e di avviare il popolo ad un apprendistato nazionale, che trovava uno dei suoi strumenti fondamentali nella lingua, «veicolo potentissimo di patrie idee, la base della civiltà italiana»:<sup>26</sup> lingua peraltro parlata correntemente solo dal 10% circa della popolazione (pur se ciò non significava che non fosse compresa) e a stento padroneggiata persino dai maestri.<sup>27</sup>

<sup>25</sup> Sugli ispettori, cfr. ora Giorgio Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita* (Torino, SEI, 2011), 199-203.

<sup>26</sup> Antonino Parato, *La scuola pedagogica nazionale: Scritti educativi teorici e pratici* (Torino: Tip. Botta, 1885), 466. Il regolamento delle scuole normali e magistrali del 24 giugno 1860 stabiliva che tra le persone addette alle scuole ve ne fosse una almeno nata o educata in Toscana e «capace d'insegnare la buona pronunzia e le proprietà del parlare familiare». Per la questione della lingua e il suo insegnamento nelle scuole si vedano, tra l'altro, N. De Blasi, «L'italiano nella scuola», in *Storia della lingua italiana*, vol. I, *I luoghi della codificazione*, edd. L. Serianni e P. Trifone (Torino: Einaudi, 1993), 383-423; Maria Catricalà, «Questione della lingua e scuola nell'Italia unita», in *La lingua nella storia d'Italia*, ed. Luca Serianni (Roma: Società Dante Alighieri, 2002), 531-546. Spunti interessanti sulla concreta attività didattica sono in Fabio Targhetta, «Signor Maestro Onorandissimo». *Imparare a scrivere lettere nella scuola italiana tra Otto e Novecento* (Torino: SEI, 2013).

<sup>27</sup> Arrigo Castellani, «Quanti erano gli italofoeni nel 1861?», *Studi Linguistici Italiani*, 8 (1), (1982): 3-26.

Occorreva riqualificare gli insegnanti e immettere nuove leve preparate e conscie dell'importanza vitale del loro compito, devote, o per lo meno non ostili alle nuove istituzioni. La definizione di «modesti soldati della sapienza e della libertà» con cui la circolare Natoli si rivolgeva ai maestri,<sup>28</sup> esprimeva a un tempo l'enfatica accentuazione del ruolo insegnante, depositario dei valori fondanti dello Stato unitario, ma anche l'implicita svalutazione di una figura minore, cui non si era disposti a concedere sostanziali miglie in termini di stipendio e di garanzie giuridiche.

Le scuole normali, istituite dalla legge Casati per provvedere alla formazione dei maestri,<sup>29</sup> erano considerate scuole di livello inferiore, cui si accedeva del resto dopo aver superato un esame di ammissione che verteva, per i maschi, sul programma della quarta classe elementare, e per le femmine della terza.

In attesa che le nuove scuole funzionassero a pieno regime, e per sanare la situazione preesistente, dato che ben pochi maestri erano forniti di regolare patente, ora obbligatoria per accedere o mantenere il lavoro, il governo fu costretto ad aprire corsi magistrali della durata di pochi mesi. Il bisogno urgente di maestri e, forse, anche la pietà verso individui che altrimenti sarebbero stati trascinati sul lastrico, indusse le commissioni d'esame a chiudere un occhio su preparazioni sommarie e raffazzonate, e gli ispettori a chiuderne due sulla presenza di insegnanti privi di patente (circa ¼ del totale nel 1872), in località dove il loro allontanamento avrebbe

<sup>28</sup> Cit. in Carla Ghizzoni, «Il maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra», in *Maestri e istruzione popolare in Italia fra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, edd. Roberto Sani e Angelino Tedde (Milano: V&P, 2003), 24, cui si rimanda per un quadro generale. Sui maestri si vedano anche Giorgio Chiosso, «Istruzione primaria e condizioni dei maestri tra Otto e Novecento», in *Maestri, educazione popolare e società in "Scuola Italiana Moderna" 1893-1993*, edd. Mario Cattaneo e Luciano Pazzaglia (Brescia: La Scuola, 1997), 25-52; Ester De Fort, «I maestri elementari italiani dai primi del Novecento alla caduta del fascismo», *Nuova Rivista Storica*, 68 (5-6), (1984) 527-576; Antonio Santoni Rugiu, *Maestri e maestre. La difficile storia degli insegnanti elementari* (Roma: Carocci, 2006).

<sup>29</sup> Sulla scuola normale, cfr. Carmela Covato e Annamaria Sorge, *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana* (Roma: Ministero per i beni culturali e ambientali, 1994); Teresa Bertilotti, «Tra offerta istituzionale e domanda sociale: le scuole normali dall'Unità alla "crisi magistrale"», *Annali di Storia dell'educazione*, 2 (1995): 379-392, e «La formazione degli insegnanti e la riforma delle Scuole normali», *Annali di Storia dell'educazione*, 10 (2003): 37-55; Susanne Wilking, «Die Berufsausbildung der Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer in Italien von 1860 bis 1900», *Paedagogica Historica*, 26 (3), (1990): 47-73. Più in generale sulla formazione degli insegnanti, cfr. Chiosso, *Alfabeti*, 177-220, e Giovanni Genovesi e Paolo Russo (edd.), *La formazione del maestro in Italia* (Ferrara: Corso Editore, 1995). Per un panorama internazionale, cfr. Escolano, «Las Escuelas Normales», 55-76.

causato la chiusura della scuola. Una situazione destinata a protrarsi, per i paesi di montagna, sino a fine secolo e addirittura a Novecento inoltrato, tanto che affiorò più volte l'idea di mandarvi maestri ambulanti, finché lo spopolamento montano non attenuò la percezione del problema.<sup>30</sup>

Data la scarsa attrattiva della professione, le scuole normali maschili non erano destinate a grande fortuna, raccogliendo quanti erano stati respinti dalle scuole classiche e tecniche o non erano in grado di affrontare quegli studi. Esse inoltre furono istituite in centri urbani minori, per compensarli della mancanza di scuole secondarie di maggiore prestigio: un criterio che veniva incontro alle piccole ambizioni dei ceti dirigenti locali ma non assicurava alle scuole nascenti un sufficiente bacino di utenza. Inoltre i pochi diplomati preferivano dirigersi verso i centri urbani, ove le condizioni offerte erano migliori, disertando le scuole delle campagne.

## UN NUOVO SOGGETTO SOCIALE, LA MAESTRA

A colmare i vuoti provvidero le donne, che accorsero sempre più numerose verso l'insegnamento.<sup>31</sup> Occorreva infatti provvedere alle scuole elementari che si andavano aprendo in tutta la penisola, obbligatorie, con programmi analoghi a quelli dei maschi: una grossa novità, dato che l'istruzione femminile in passato era stata completamente negletta, come dimostrano i dati dell'analfabetismo, o relegata in educandati, conventi, istituti assistenziali di vario genere, la cui offerta formativa si limitava a una rudimentale alfabetizzazione e alla pratica dei lavori femminili, per le

<sup>30</sup> Marco Cuaz, «Le "maestrine d'en bas". Maestri elementari e conflitti culturali nella Valle d'Aosta fra Otto e Novecento», *Histoire des Alpes – Storia delle Alpi – Geschichte der Alpen*, 12 (2007), 69-81; Ester De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del Novecento* (Bologna: Il Mulino, 1995), 182.

<sup>31</sup> Sulle maestre la bibliografia è ormai imponente. Ci limitiamo a citare Simonetta Soldani, *Nascita della maestra elementare, in Fare gli Italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, edd. Simonetta Soldani e Gabriele Turi, (Bologna: Il Mulino, 1993), I, 67-130, e «S'emparer de l'avenir: les jeunes filles dans les écoles normales et les établissements secondaires de l'Italie unifiée 1861-1911», *Paedagogica Historica*, 40 (1-2), (2004): 123-142; Marino Raicich, «La maestra di campagna», in *Storie di scuole da un'Italia lontana* (Roma: Archivio Guido Izzi, 2005), 29-79; Teresa Bertilotti, «Le "sdegnesette che masticano Dante"», *Parole Chiave*, 26 (2001): 281-296, e *Maestre a Lucca. Comuni e scuola pubblica nell'Italia liberale* (Brescia: La Scuola, 2006); Carmela Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento* (Roma: Archivio Guido Izzi, 1996); Giovanni Genovesi (ed.), *Donne e formazione nell'Italia unita: allieve, maestre e pedagogiste* (Milano: Angeli 2003); Susanne Wilking, *Mutter, Missionarin, Meisterin: der Beruf der Lehrerin in Italien von 1860 bis 1914* (Frankfurt am Main: Peter Lang, 1996). Cfr. inoltre, in un'ottica comparativa, James C. Albisetti, «The Feminization of Teaching in the Nineteenth Century: A Comparative Perspective», *History of Education*, 22 (3), (1993): 253-263; Mineke van Essen e Rebecca Rogers, «Écrire l'histoire des Enseignantes. Enjeux et perspectives internationales», *Histoire de l'éducation*, 98 (2003): 5-35.

ragazze del popolo, cui si aggiungevano le *arts d'agrément*, come il disegno, la danza, il ricamo, per le fanciulle nobili o borghesi, al fine di farle bene figurare in società e sul mercato matrimoniale.

Pur frenata dalla sfiducia delle famiglie del popolo, che ritenevano l'istruzione inutile o pericolosa per le donne, l'espansione della scuola elementare fu inarrestabile, consentendo l'avvio dell'alfabetizzazione femminile, i cui livelli nel 1911, nella fascia d'età 10-15 anni, anche se mediamente ancora alti, raggiunsero quelli maschili in buona parte del paese, e persino in alcune regioni del Sud.<sup>32</sup>

Parallelamente alla scolarizzazione e sua conseguenza, si avviò la progressiva femminilizzazione della professione insegnante. Anche per le maestre, come per i maestri, si dovette in un primo momento far ricorso a personale raccoglitticcio, addirittura a insegnanti private dal livello di istruzione assai precario.<sup>33</sup> Né, d'altro canto, sembrava necessario un solido bagaglio culturale alle ragazze che avrebbero insegnato a umili figli di contadini, e che anzi si temeva potessero, grazie all'istruzione, «montarsi la testa».<sup>34</sup> Come si coglie dalle risposte fornite ai quesiti sulla scuola normale posti dall'inchiesta Scialoja, importante documento dell'opinione dei ceti colti dell'epoca sulle caratteristiche e le finalità del sistema scolastico, molti preferivano maestre di modesta origine, anche figlie di contadini, che sarebbero state paghe del limitato avanzamento sociale e della bassa paga assicurati dal mestiere, meglio ancora del luogo, conosciute dalla popolazione e in grado di ben comprenderne la mentalità.<sup>35</sup>

Non tutti però erano di questo parere, a segno delle persistenti ambiguità e incertezze con cui incominciava a definirsi il modello ideale dell'insegnante. Inquietava infatti l'eccessivo radicamento dei maestri, maschi o femmine che

<sup>32</sup> De Fort, *Scuola e analfabetismo*, 152-153. Anche il tasso di scolarità della bambine da sei a dodici anni (62%) era vicino a quello dei maschi (66%).

<sup>33</sup> Bertilotti, «Normalizzare il reclutamento», 130-131. Il Ministero fu però deciso nel richiedere la patente alle maestre religiose, favorendone la professionalizzazione: Giancarlo Rocca, «La formazione delle religiose insegnanti tra Otto e Novecento», in *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, ed. Luciano Pazzaglia (Brescia: La Scuola, 1999), 419-457.

<sup>34</sup> Bertilotti, *Maestre a Lucca*, 151-153.

<sup>35</sup> L. Montevicchi e M. Raicich, *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)* (Roma: Ministero per i beni culturali e ambientali, 1995); Bertilotti, *Maestre a Lucca*, 145-153; Valeria Miceli, «L'inchiesta Scialoja e le scuole normali», *History of Education & Children's Literature*, 8 (2), (2013): 293-332.

fossero, nella società locale, per la preoccupazione che non prendessero sufficientemente le distanze da usi e «superstizioni». Lo stesso ministro Coppino, che pure si era proposto di reclutare maestre dagli orfanotrofi e dagli istituti assistenziali, perché fossero in grado di adattarsi ai disagi della vita rurale, osservò che certi abiti comportamentali, relativi «alla riservatezza dei modi, alla prudenza dei consigli e delle azioni, allo zelo per l'adempimento dei [...] doveri», e certe qualità educative, atte a garantire la formazione di «cittadini onesti in sé e per gli altri, laboriosi a pro' della famiglia, utili alla Patria comune», potevano essere acquisiti solo nelle scuole normali governative.<sup>36</sup>

Aumentava nel frattempo l'affluenza femminile alle scuole normali, che fin dai loro esordi sopperirono alla carenza di scuole secondarie, essendo precluso alle donne, dai costumi più che dalla legge, l'accesso ai ginnasi e alle scuole tecniche. Né la nascita, in alcune grandi città, per iniziativa per lo più comunale, di istituti che avrebbero dovuto fornire alle ragazze della media o piccola borghesia un'educazione più moderna e laica, se pur ancora finalizzata al matrimonio e alla vita in famiglia, poté minare il primato delle normali. Il loro successo fu comprovato dal fatto che, verso la fine del secolo, anche gli educandati tradizionalmente più chiusi incominciarono a introdurre al loro interno percorsi per l'insegnamento, segno che persino le ragazze di buona famiglia non disdegnavano un diploma che avrebbe consentito loro una certa autonomia economica, se i casi della vita l'avessero richiesto.<sup>37</sup>

L'ingresso delle donne nell'insegnamento elementare, fenomeno non solo italiano, nella penisola acquistò dimensioni notevoli. Mentre agli uomini di una certa istruzione erano aperte varie prospettive di lavoro, negli impieghi e nei commerci, per le donne non esistevano molte altre prospettive di lavoro al di fuori della sfera del lavoro manuale, né altrettanto decorose. L'insegnamento appariva infatti particolarmente adatto alle donne in quanto vi si applicavano virtù femminili «innate», legate alla «naturale» vocazione materna. Su tale stereotipo puntarono le amministrazioni comunali per estendere gradualmente la presenza delle maestre dalle scuole femminili, nelle quali era originariamente confinata, alle scuole miste e ai primi livelli delle scuole maschili. Lo fecero per ragioni di risparmio, poiché lo stipendio delle maestre, per legge, era di un terzo inferiore a quello dei maschi, e di moralità, ritenendo più sicuro affidare l'educazione dei bimbi più piccoli a delle donne.

<sup>36</sup> Circolare del 23 settembre 1867, n. 211, cit. Miceli, «L'Inchiesta Scialoja».

<sup>37</sup> Soldani, «S'emparer de l'avenir», 130.

Inoltre, la spietata competizione che le donne dovevano affrontare per accedere all'insegnamento ne favoriva il livello migliore rispetto ai colleghi.

Il boom delle insegnanti suscitò l'attenzione della stampa nazionale e della letteratura, inclini a sottolineare gli aspetti più drammatici o pietosi di una vita, specialmente quella delle maestri rurali, confinata in comunità chiuse e arretrate, ove l'arrivo di donne sole suscitava pettegolezzi e addirittura persecuzioni. Molte maestre erano di provenienza cittadina, e le loro abitudini e persino il loro abbigliamento, con «cappellino e *chignon*», venivano percepiti come inusuale e indecente civetteria. Per quelle di provenienza contadina si temeva che la scuola normale, per la sua stessa collocazione nella città tentacolare (altro tema ricorrente del pensiero conservatore), ne corrompesse i costumi guastandone la nativa semplicità, come accusava un direttore: «Molte vengono alla scuola col fazzoletto in capo come le contadine e partono col cappellino, e i genitori sono poco soddisfatti».<sup>38</sup>

I superiori le invitavano a tenere un comportamento riservato e vestirsi in modo sobrio e severo, per non dare nell'occhio, non suscitare l'interesse dei galli del paese, o l'irritazione delle famiglie, poiché bastava talora un minimo appiglio per suscitare scandalo.

Particolare risonanza acquisì la vicenda di Italia Donati, una maestra suicidatasi nel 1886 a 23 anni a seguito delle calunnie sulla sua presunta relazione con un signorotto di paese, il sindaco di Lamporecchio, nella campagna toscana, donnaiolo impenitente, e del linciaggio morale subito da parte dei paesani, che avevano sparso la voce di un suo procurato aborto.

Sull'onda dell'interesse e dello sdegno provocato da quella storia, cui diede risalto il *Corriere della Sera*, tanto da ottenere la riesumazione del cadavere e un grandioso funerale cui parteciparono, si disse, circa 20.000 persone, si moltiplicarono simili resoconti, talora anche gonfiando o alterando i fatti, come accadde a un caso meno drammatico, concernente una maestra marchigiana accusata ingiustamente di furto, cui fu attribuita la patente di vittima sacrificale nonostante il comportamento non propriamente limpido.<sup>39</sup> La subalternità agli stereotipi sembra quasi voler scongiurare l'emergere di

<sup>38</sup> Cit. in Raicich, *La maestra*, 35.

<sup>39</sup> L'accusa era presumibilmente una ritorsione perché la maestra aveva divulgato uno scabroso segreto familiare. La vicenda in cui fu coinvolta l'insegnante è narrata da Augusta Palombarini, *Storie magistrali. Maestre marchigiane tra Otto e Novecento* (Macerata: EUM, 2009).

figure femminili che nell'istruzione e nell'insegnamento trovavano inedite opportunità di emancipazione.<sup>40</sup>

## VERSO L'AFFIORARE DI UNA COSCIENZA DI «CLASSE»

Quello delle maestre perseguitate era un argomento che ben si prestava a incrementare le vendite, essendo presenti ingredienti —il sesso, la vittima inerme e il potente ribaldo e prevaricatore— atti a suscitare forti emozioni. Per questo la letteratura se ne impadronì, coi racconti di Matilde Serao (*Come muoiono le maestre*, del 1886), Edmondo De Amicis (*Primo Maggio*), e più tardi di Renato Fucini (*La maestrina*) ispirati alla vicenda di Donati.<sup>41</sup> D'altra parte, piuttosto che assumere acriticamente le descrizioni letterarie come specchio obiettivo delle condizioni dei maestri, interessa porre in luce quanto echeggino e modellino a un tempo la percezione della loro figura, e i condizionamenti esercitati dai canoni letterari e dai gusti del tempo.<sup>42</sup>

Il quadro desolante offerto dalla Serao nel racconto *Scuola normale femminile*: «Qualcuna di noi aveva la povertà, chi un fratello ebete, chi un padre paralizzato, chi una matrigna tormentatrice, qualche piaga celata con cura, qualche vergogna celata con nobile pietà», pur nella volontà di denuncia sociale, è connotato da un patetismo che ne riflette la conformità alla moda del romanzo francese *fin de siècle*.<sup>43</sup>

<sup>40</sup> Si veda, ad esempio, Rosanna Basso, *Donne in provincia. Percorsi di emancipazione attraverso la scuola nel Salento tra Otto e Novecento* (Milano: F. Angeli, 2000).

<sup>41</sup> Interesse, a dire il vero, ancora vivo ai giorni nostri. Dall'articolo di Enzo Catarsi, «Il suicidio della maestra Italia Donati», *Studi di storia dell'educazione*, 3 (3), (1981): 28-55, sono stati tratti infatti un romanzo —Elena Giannini Belotti, *Prima della quiete. Storia di Italia Donati* (Milano: Rizzoli, 2003)—, spettacoli teatrali, e si è prospettata persino una trasposizione cinematografica.

<sup>42</sup> Si vedano in proposito le opportune considerazioni di Rosa Casapullo, «Maestri e maestre nella prosa letteraria dell'Ottocento», in *La nazione tra i banchi. Il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento*, ed. Vittoria Fiorelli (Soveria Mannelli: Rubbettino, 2012). Sul tema dei maestri nella letteratura, inaugurato da Giorgio Bini, «Romanzi e realtà di maestri e maestre», in *Storia d'Italia, Annali 4, Intellettuali e potere*, ed. Corrado Vivanti (Torino: Einaudi, 1981), 1195-1224, e seguito da copiosa bibliografia, cfr. ora Anna Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica* (Macerata: EUM, 2012). Prendono in considerazione anche la memorialistica Giovanni Genovesi e Anita Gramigna, *La scuola come romanzo: immagini e ideali di scuola e di insegnanti nella memorialistica e in De Amicis* (Ferrara: Annali dell'Università degli studi di Ferrara, 1995).

<sup>43</sup> Giovanni Galasso, «Riflessioni su Matilde Serao» in *Matilde Serao: le opere e i giorni: atti del convegno di studi, Napoli, 1-4 dicembre 2004*, ed. Angelo R. Pupino (Napoli: Liguori, 2006), 155-164. Più sfumata è l'interpretazione di Ascenzi, *Drammi privati*, 29-76.

Racconti e drammi esprimono una raggiunta consapevolezza, tra strati sempre più ampi d'opinione, della contraddizione tra l'esaltazione retorica del ruolo e le miserie di una professione spesso segnata dalla solitudine, quando non dai soprusi, cui si avviavano uomini e donne di modesta estrazione sociale, spinti dal bisogno. Mentre denunciano le colpe dei ceti dirigenti locali e nazionali, non si esimono dall'offrire ai maestri modelli di riferimento. Ciò si coglie, ad esempio, in vari scritti di De Amicis di argomento scolastico, pur nella diversità dei loro registri e nella complessità interpretativa del suo romanzo più noto, *Cuore*, incentrato sui maestri e sulla scuola come microcosmo della nuova Italia. Se solo in *Primo maggio* giunse ad additare l'adesione al socialismo come elemento di riscatto della maestra perseguitata, è costante la raffigurazione del maestro quale educatore a virtù civiche e a un amor patrio non bellicista. Nel *Romanzo di un maestro* contrapponeva infatti il «miglioramento della nazione per mezzo della scuola popolare» all'esaltazione della guerra come strumento di rigenerazione, considerata invece «un macello esecrabile che noi poetizziamo per consuetudine e per interesse».<sup>44</sup>

Più che riflettere abitudini e mentalità del corpo insegnante, le opere di De Amicis cercavano di forgiarli, lodando, attraverso le figure dei suoi maestri, l'entusiasmo e al contempo l'autocontrollo, la capacità di indagare nell'animo dei ragazzi e di educarli a pensare con la propria testa, l'intesa con le famiglie: qualità raccomandate anche dai programmi del pedagogista Gabelli (1888).<sup>45</sup>

Siamo nel pieno del clima di rivalutazione della scuola che trovava alimento dall'incipiente diffusione delle correnti culturali positiviste. Interprete della rinnovata fiducia nella scuola popolare era la Sinistra, salita al potere nel 1876, che con maggiore energia della Destra volle farne uno strumento dell'integrazione delle masse nella nazione. A tal fine, con la legge Coppino del 1877 rafforzò l'obbligo scolastico, limitato al corso elementare inferiore,<sup>46</sup> e nel 1882 varò una riforma elettorale che legò il diritto di voto

<sup>44</sup> Edmondo De Amicis, *Il romanzo d'un maestro*, Parte prima, *Miserie ed amori* (Milano: Treves, 1908), 23. Il romanzo è stato recentemente ripubblicato a cura di Anna Ascenzi *et al.*, (Genova: De Ferrari, 2007), con saggio introduttivo di Roberto Sani.

<sup>45</sup> Enzo Catarsi, «I programmi del 1888 di Aristide Gabelli», in *Aristide Gabelli e il metodo critico in educazione*, ed. Gaetano Bonetta (L'Aquila-Roma: Japadre, 1994), 73-95.

<sup>46</sup> La legge Coppino sostituì inoltre l'insegnamento della religione cattolica, già obbligatorio, con le prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino (art. 2) pur senza abolirlo espressamente. L'ambiguità del testo e gli accomodamenti cui il ceto politico, specialmente a livello locale, fu disponibile, ne impedirono la completa applicazione: Carmen Betti, *La religione a scuola tra obbligo e facoltatività, I, 1859-1923*. (Firenze: Manzuoli, 1989), 78-110.

al requisito del compimento dell'istruzione obbligatoria e non più esclusivamente del censo.<sup>47</sup>

In un contesto segnato dal confronto tra clericalismo e anticlericalismo, i maestri, secondo le forze progressiste, dovevano essere gli apostoli di una religiosità laica e civile che traeva il suo fondamento trascendente in un'idea sacrale di patria, contraltare all'oscurantismo del clero nelle campagne.<sup>48</sup> Più prosaicamente, essi avevano nelle loro mani la formazione del futuro elettore, ed erano elettori loro stessi (solo i maschi).

Per migliorarne le condizioni, il governo istituì il monte pensioni, aumentò gli stipendi minimi, introdusse garanzie sulla nomina e sulla carriera, sottraendole all'arbitrio comunale e affidandole al controllo del consiglio provinciale scolastico, non senza incontrare tenaci resistenze da parte delle amministrazioni locali.<sup>49</sup> Molti comuni infatti erano riluttanti ad assumere a vita i maestri temendo che ciò ne avrebbe favorito la scarsa produttività, e ricorrevano in alcuni casi ad espedienti o patti segreti per evitare la stabilizzazione.

Si provide inoltre a migliorare la formazione con l'istituzione di scuole preparatorie femminili alle scuole normali, e con la riforma della scuola normale varata nel 1880 dal ministro all'istruzione Francesco De Sanctis. De Sanctis, uno dei più prestigiosi intellettuali del tempo, cercò di arricchirne i contenuti culturali e di adeguarla alle emergenti concezioni pedagogiche, che valorizzavano il metodo scientifico (induttivo sperimentale), quello stesso metodo che pochi anni dopo Gabelli introdusse nei nuovi programmi delle scuole elementari. De Sanctis (e Gabelli) si proponevano di superare le carenze della scuola del tempo, come il nozionismo, il ricorso eccessivo alla memoria, il verbalismo, per favorire la formazione del carattere e di un abito mentale di osservazione e ragionamento.

Il rinnovamento metodologico non fu tuttavia conseguito pienamente, stando almeno alle relazioni delle autorità scolastiche, né nelle scuole normali né tra i maestri in servizio, nonostante il moltiplicarsi delle conferenze

<sup>47</sup> De Fort, *La scuola elementare*, 113-130.

<sup>48</sup> Su di essa, cfr. le penetranti considerazioni di Francesco Traniello, «Nazione e storia nelle proposte educative degli ambienti laici di fine Ottocento», in Pazzaglia (ed.), *Cattolici*, 61-91.

<sup>49</sup> I consigli erano presieduti dai prefetti, rappresentanti a livello locale del potere esecutivo e principale strumento dei processi di centralizzazione amministrativa.

pedagogiche per diffondere i nuovi indirizzi. Com'è stato osservato, i maestri restavano confinati nell'ambito di «un sapere minore, strettamente funzionale alle necessità pratiche di una scuola dalle finalità molto semplici».<sup>50</sup>

Risultati più felici si ottennero per quanto concerne la preparazione culturale, che fu resa più solida e arricchita di nuove discipline. Con la riforma Gianturco del 1896, la scuola normale assunse le caratteristiche di scuola secondaria, anche se a prezzo dell'introduzione di tasse scolastiche che, insieme con la diminuzione delle borse di studio, ne allontanarono i giovani più poveri. Contemporaneamente, la conversione dei corsi preparatori in scuole complementari, ove pure venivano introdotte tasse scolastiche, sanciva la duplice caratteristica assunta nel tempo dalle scuole normali femminili, cioè di cultura generale e di formazione professionale.

Negli ultimi decenni del XIX secolo, l'innalzamento del livello culturale complessivo dei maestri favorì, con la percezione sempre più acuta dell'antinomia tra l'importanza dei compiti loro attribuiti e le condizioni reali, l'affiorare di un'identità professionale, o di «classe», come allora si diceva. A questo processo diede un contributo determinante la stampa magistrale.<sup>51</sup> Già in età risorgimentale intellettuali interessati al rinnovamento della scuola e all'«incivilimento» del popolo avevano dato vita a riviste che dibattevano i temi educativi e comunicavano e diffondevano gli esiti delle riflessioni e delle sperimentazioni didattiche.<sup>52</sup> Dopo l'unificazione, in particolare a partire dagli anni Settanta, si moltiplicarono fogli dalla caratura meno elevata e dalle modeste ambizioni, che offrivano guide pratiche all'insegnamento quotidiano, aiuto alla preparazione di concorsi, informazioni spicciole sugli ordinamenti scolastici.<sup>53</sup> L'ampliarsi dei temi e delle collaborazioni, che coinvolsero pedagogisti, direttori e insegnanti, le fece divenire, oltre che uno strumento di lavoro indispensabile, un punto di riferimento importante, che interpretava e orientava aspirazioni e tendenze degli insegnanti, in campo scolastico e non solo, incidendo sulla stessa politica governativa. Esse spaziavano dal dibattito sulla politica scolastica a temi di politica interna

<sup>50</sup> Così Giorgio Chiosso, che ha esaminato la documentazione sulle Conferenze: *Alfabeti*, 193-199.

<sup>51</sup> Cfr., accanto ai numerosi lavori di Giorgio Chiosso e da lui curati sulla stampa scolastica, il fondamentale repertorio da lui curato *La stampa pedagogica e scolastica in Italia 1820-1943* (Brescia: La Scuola, 1997).

<sup>52</sup> Giorgio Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità* (Milano: Angeli, 1989).

<sup>53</sup> Chiosso, *Alfabeti*, 203-205.

e internazionale, dalle rubriche letterarie alla posta dei lettori, mantenendo ferma l'attenzione alla didattica, loro punto di forza.<sup>54</sup>

Il loro successo non fu però immediato. Nonostante la generalizzata ignoranza «dei buoni metodi» riscontrata dalle inchieste del 1864 e del 1870, la ricerca di una guida al lavoro quotidiano presupponeva una consapevolezza dei propri limiti, una ricerca di perfezionamento, una coscienza professionale che stentavano ancora ad affermarsi, specialmente nelle campagne. Penalizzati dai bassi stipendi, dalla carenza di strumenti didattici, da allievi sfuggenti e chiassosi, duri di comprendonio, i maestri operavano in contesti segnati dalla povertà, dov'era difficile persino reperire un'abitazione decente, dove chi non era del luogo stentava a comprendere addirittura il dialetto o la lingua dei paesani e dove, infine, la stessa parola «patria» aveva un significato diverso da quello che molti di essi intendevano.

I loro rapporti sociali erano ostacolati dal fatto che avevano poco a che spartire con la popolazione, troppo rozza, e con i maggiorenti locali, restii a scendere al loro livello. Le autorità scolastiche suggerivano del resto di non dare confidenza alla gente del posto, per non suscitare pettegolezzi e sminuire il loro prestigio, e di mantenere un comportamento esemplare, dato che erano costantemente sotto lo sguardo di alunni e famiglie, in quello che è stato definito un «mestiere interminabile».<sup>55</sup> D'altro canto, se riuscivano a guadagnarsi la fiducia della popolazione, essi rappresentavano un punto di riferimento importante, dispensatori di saperi —la capacità di leggere, di vergare una lettera, di far di conto, di parlare l'idioma nazionale— utili per affrontare le sfide di una modernità che incominciava a permeare anche i villaggi più remoti.

Nelle città il corpo insegnante, più numeroso, aveva occasioni maggiori di arricchimento intellettuale e di confronto; là erano presenti le scuole migliori, gli stipendi erano più elevati, la selezione più rigida, e i direttori didattici assicuravano una guida costante, oltre che un controllo severo, e talora pressante, come la protagonista di una novella di De Amicis, «una

<sup>54</sup> Secondo un'inchiesta retrospettiva su insegnanti nati tra la fine del XIX secolo e il 1910, l'88% dei maestri e il 95% delle maestre le utilizzavano per preparare le lezioni: Marcello Dei, *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra* (Bologna: Il Mulino, 1994).

<sup>55</sup> Jacques Ozouf, *Nous, les maîtres d'école, autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque* (Paris: Gallimard-Julliard, 1967), 103-104.

specie di marescialla dei carabinieri», che esigeva dalle maestre un contegno irreprensibile, un abbigliamento severo, e si diceva le facesse sorvegliare dalla guardia civica e interrogasse di nascosto il portalettere sulla loro corrispondenza epistolare.<sup>56</sup>

Tali differenze, non le sole all'interno del corpo insegnante e non certo nuove nell'Italia delle cento città, furono accentuate dal più celere ritmo di trasformazione che interessò, nell'ultimo quarto di secolo, alcune zone urbane e circoscritte aree del paese.<sup>57</sup> Esse erano destinate a pesare nei rapporti tra insegnanti, anche se per il momento i maestri delle città assunsero un ruolo di guida e stimolo dell'intera categoria, facendosi portavoce dei più umili maestri rurali. Non a caso il progetto di una grande associazione nazionale fu lanciato a Milano, capitale economica italiana, con il corpo insegnante più attivo e politicizzato,<sup>58</sup> il più ricco tessuto editoriale e i giornali scolastici più vivaci.

## L'ASSOCIAZIONISMO. DALLA FINE DEL XIX SECOLO SINO ALLA VIGILIA DELLA GRANDE GUERRA

L'esperienza associativa dei maestri si era sviluppata sin dalla metà circa del XIX secolo, in genere circoscritta al mutuo soccorso, anche se in alcuni casi erano sorti, là dove le condizioni politiche lo consentivano, circoli e società pedagogiche che si proponevano di coinvolgere gli insegnanti in un progetto di rinnovamento della formazione magistrale e della scuola, ma che rimasero espressione di ristretti circoli di intellettuali.<sup>59</sup>

<sup>56</sup> Edmondo De Amicis "Un dramma della scuola" in *Fra scuola e casa. Bozzetti e racconti*, (Milano: Treves, 1892), 24.

<sup>57</sup> Sui rischi di una rappresentazione degli insegnanti come entità omogenea, senza considerare le influenze e le specificità delle situazioni locali, cfr. però Jean-François Chanet, «Pour la Patrie, par l'École ou par l'Épée? L'école face au tournant nationaliste», *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 19 (1), (2001): 127-144.

<sup>58</sup> Una significativa esperienza fu quella ricostruita da Fabiana Loparco, «La Sezione Maestre e Maestri della Camera del Lavoro di Milano (1893-1898)», *History of Education & Children's Literature*, 8 (1), (2013): 675-712, e 8 (2), (2013): 497-545.

<sup>59</sup> Sull'associazionismo, cfr. l'approfondita ricostruzione di Alberto Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo 1901-1925*, (Brescia: La Scuola 2002); cfr. inoltre Ester De Fort, «L'associazionismo degli insegnanti elementari dall'età giolittiana al fascismo», *Movimento operaio e socialista*, IV (1981): 375-404, e «I maestri di scuola», in *Il sindacalismo federale nella storia d'Italia*, edd. Franco Della Peruta et al., (Milano: Angeli, 2000), 184-218. Per l'associazionismo cattolico, cfr. *infra*.

In seguito però l'associazionismo mutualistico venne arricchendosi di contenuti più spiccatamente rivendicativi, e iniziò ad affrontare temi di politica scolastica, sull'onda del riconoscimento del diritto di voto ai maestri. La diffusione e la vitalità delle società magistrali, un terzo delle quali nacque nell'ultimo decennio del secolo, è attestata dal moltiplicarsi di fogli e bollettini associativi, che raggiunsero circa il 20% delle pubblicazioni scolastiche del regno.<sup>60</sup> Nonostante alcuni tentativi da parte di riviste, associazioni magistrali, gruppi di insegnanti di mobilitare gli insegnanti a livello nazionale con convegni e proposte di federazione, le società rimasero confinate nella sfera municipale o al massimo regionale, e per lo più furono caratterizzate da obiettivi corporativi.

Le cose cambiarono dopo la sconfitta del tentativo delle forze più conservatrici, impaurite dal rincrudimento delle tensioni sociali, di forzare in senso limitativo l'interpretazione della carta costituzionale, e di rispondere con la repressione agli scioperi e alle manifestazioni popolari contro il caro vita. Nello scenario politico più liberale dei primi anni del nuovo secolo crebbero l'iniziativa e i consensi dei maestri di orientamento socialista e democratico, favorevoli a un indirizzo più combattivo, che mettesse in discussione la sperequazione del bilancio a vantaggio delle spese militari e ai danni dell'istruzione popolare.

Tuttavia i maestri non si sentivano ancora abbastanza forti per fare da sé, senza l'appoggio di autorevoli esponenti parlamentari che riuscissero a farsi portavoce delle loro esigenze presso il governo. Parve allora naturale ai gruppi di insegnanti e direttori didattici gravitanti intorno ad alcune importanti riviste magistrali rivolgersi a Luigi Credaro, deputato radicale e pedagogista di fama, perché si ponesse alla testa di una costituenda associazione nazionale, tanto più che i radicali, oltre a mostrarsi particolarmente sensibili ai problemi della scuola e dei maestri, vedevano con favore il sorgere, parallelamente alle grandi federazioni operaie, di organizzazioni delle categorie del pubblico impiego e dei professionisti. Ciò non solo per calcoli elettoralistici, ma anche per la convinzione che la tendenza associativa agisse nella direzione del loro programma, cioè quello di una politica capace di integrare le forze potenzialmente eversive, utilizzandole ai fini di una politica riformatrice.

<sup>60</sup> Chiosso, *La stampa pedagogica*, 9.

La nascita dell'Unione Magistrale Nazionale (Umn), nell'aprile del 1901, rappresentò un netto mutamento rispetto al precedente associazionismo. Il numero dei soci, trentamila su circa sessantamila insegnanti, oltre a testimoniare la capacità di penetrazione e aggregazione della stampa scolastica, che aveva raccolto le adesioni, ne faceva la più imponente organizzazione del ceto medio in Italia. Nonostante l'origine sociale dei suoi membri fosse generalmente umile, soprattutto per i maschi, e gli stipendi fossero vicini a quelli degli operai, essi erano ormai percepiti come lavoratori intellettuali, vicini alla piccola borghesia. Ciò spiega la diffidenza e i pregiudizi che almeno una parte del partito socialista, legata all'operaismo, nutriva nei loro confronti. Lo spirito d'ordine della maggioranza della categoria fu del resto riconosciuto dai vertici dell'Umn, i quali rinunciarono allo sciopero come strumento di lotta,<sup>61</sup> ma non vollero proseguire sui binari di ossequio e apoliticismo che avevano contraddistinto in precedenza le società magistrali, chiuse in ristretti ambiti municipali e corporativi.

L'Umn quindi operò senza un atteggiamento di pregiudiziale antagonismo ma anche senza abdicare alla propria autonomia, esercitando una costante pressione sul governo e sul Parlamento. Intrecciò quindi legami con i deputati più sensibili agli interessi della scuola, e attraverso pubbliche manifestazioni cercò di portare la questione scolastica all'attenzione dell'opinione pubblica, consapevole che a tal fine occorreva collegare gli obiettivi principali, cioè il miglioramento dello stato giuridico, del monte pensioni, l'aumento degli stipendi, al rilancio della scuola popolare.

La linea collaborativa e gradualistica di Credaro entrò in crisi al momento della realizzazione delle riforme scolastiche, a partire dalle leggi Nasi (1903), relative al monte pensioni e alle modalità di nomina e carriera, e Orlando (1904), che estendeva all'età di dodici anni l'obbligo scolastico e istituiva il corso popolare. Falliva però l'obiettivo dell'aumento degli stipendi, limitato agli insegnanti rurali e troppo modesto. Interpretando lo scontento dei maestri per la risposta parziale alle loro rivendicazioni, l'Umn si schierò a fianco dei partiti dell'Estrema, propugnando una riforma scolastica più vasta, che avesse al suo centro l'avocazione delle scuole elementari allo Stato.

<sup>61</sup> La difficoltà degli insegnanti a entrare in sciopero era legata all'ideologia del servizio pubblico, che non tollerava uno scontro frontale con lo Stato, e alla ricerca di rispettabilità, che si temeva messa in discussione da un mezzo di lotta proprio degli operai. Si vedano, tra l'altro, le considerazioni di André D. Robert e Jeffrey Tyssens, «Pour une approche sociohistorique de la grève enseignante», *Education et sociétés*, 2 (2007): 20; consultato il 20 luglio 2014, doi: 10.3917/es.020.0005.

La svolta si collocava in una fase politica segnata da alleanze tra forze progressiste, i cosiddetti «blocchi», cementate dall'anticlericalismo e propiziate dalla Massoneria, sorte dopo l'attenuazione del *non expedit* papale, che aveva sino allora allontanato i cattolici dalla scena politica. Esse intendevano combattere il profilarsi della collaborazione —in chiave di conservazione politica e sociale— tra cattolici e larga parte del ceto di governo.<sup>62</sup>

Anche l'Umn si attestò su di una linea di più risoluto laicismo, provocando l'uscita dei maestri cattolici, che vi erano entrati numerosi per controbilanciare le posizioni di sinistra, ma anche perché convinti della necessità di un'azione rivendicativa decisa, la cui forza si basava sull'unità della categoria. I cattolici inoltre erano contrari in linea di massima all'avocazione, convinti che la scuola elementare dovesse restare nell'ambito delle funzioni comunali. Per questo motivo confluirono in un'organizzazione a ispirazione cristiana, la Tommaseo, sorta nel 1906, la quale però non intese abdicare alla difesa degli interessi di categoria né assumere un atteggiamento più morbido nei confronti del governo, tanto che in uno dei suoi congressi affiorò addirittura la proposta dello sciopero.<sup>63</sup>

Non furono da meno i maestri laici, che al congresso di Venezia del 1909, cui parteciparono circa duemila insegnanti, tra cui numerose donne, approvarono l'alleanza con la Confederazione generale del lavoro. Nonostante l'opinione moderata ne traesse conferma di una deriva «sovversiva», l'alleanza non esprimeva un reale orientamento a sinistra della base magistrale, quanto piuttosto la speranza dell'appoggio del movimento operaio, senza grosse contropartite però, salvo il comune interesse all'elevamento del popolo.

Non fu solo per l'accresciuta pressione della categoria che si giunse all'approvazione della più importante riforma scolastica di quegli anni, cioè la legge Daneo-Credaro (1911), dal nome dei due ministri che vi posero mano.<sup>64</sup> Era ormai penetrata nella scienza giuridica, nella politica e nei più alti livelli dell'amministrazione la consapevolezza dell'istruzione come funzione pubblica, e del ruolo cruciale dello Stato in questo campo.

<sup>62</sup> Per una riflessione su questa esperienza si veda Giovanni Orsina, *Anticlericalismo e democrazia. Storia del Partito radicale in Italia e a Roma, 1901-1914* (Soveria Mannelli: Rubbettino, 2002).

<sup>63</sup> Sui maestri cattolici e la Tommaseo, cfr. Carla Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo 1869-1956* (Brescia: La Scuola 2005), e «Maestre cattoliche e associazionismo magistrale a Milano in età giolittiana», in Bartoloni (ed.), *Per le strade*, 181-212.

<sup>64</sup> Per l'azione dell'Umn durante il complesso iter della legge, cfr. Barausse, *L'Unione Magistrale*, 329-370.

Con una serie articolata di provvedimenti, dalla statizzazione all'istituzione di patronati per l'assistenza scolastica, la legge si proponeva di sconfiggere l'analfabetismo, grave piaga che ancora affliggeva molte regioni, principalmente nel Mezzogiorno, e ostacolava la modernizzazione del paese. Venendo parzialmente incontro al principale desiderio del corpo insegnante, essa attribuiva la gestione delle scuole dei comuni non capoluoghi ai consigli scolastici provinciali, tra i cui componenti erano inseriti direttori e maestri eletti dai rispettivi colleghi.<sup>65</sup>

Proprio mentre il trionfo dell'Umn sembrava completo, come si vide alle elezioni per i rappresentanti nella Giunta per l'istruzione primaria nel Consiglio superiore, istituita dalla Daneo-Credaro.<sup>66</sup> si riaccesero i contrasti interni, legati alle profonde differenze di interessi e di status. Furono delusi i maestri urbani, esclusi dalla statizzazione, nonostante fossero stati i più attivi nella lotta, ma anche i maestri rurali si lamentarono per la trasformazione di molte classi maschili delle campagne in classi miste, affidate quindi a maestre. Era il frutto indesiderato di un tema chiave della propaganda magistrale, la cosiddetta «crisi magistrale», cioè la diminuzione di aspiranti maschi all'insegnamento, agitato strumentalmente dagli insegnanti maschi per ottenere concessioni dal governo.<sup>67</sup>

Esplodeva pertanto, con la contrapposizione tra maestri e maestre, una contraddizione che minava sin dalle origini l'Umn, scarsamente sensibile alle rivendicazioni femminili, prima tra tutte quella del pareggiamento degli stipendi, che perseguiva senza particolare enfasi, incapace di mediare tra opposti interessi. Egemonizzata dall'elemento maschile, fu incerta e per lo più ostile alle misure con cui si aprivano alle donne nuovi spazi nell'insegnamento. Per parte loro gli insegnanti maschi, timorosi della soverchiante concorrenza femminile, agitarono il pericolo che una maggiore presenza delle donne nella scuola l'avrebbe esposta all'influenza clericale. Denunciavano inoltre l'azione di freno esercitata dalle maestre, troppo

<sup>65</sup> De Fort, *La scuola elementare*, 269-291; Carmen Betti, *La prodiga mano dello Stato. Genesi e contenuto della Legge Daneo-Credaro (1911)* (Firenze: Centro Editoriale Toscano, 1998).

<sup>66</sup> Marcello Dei, «Le elezioni magistrali dal 1909 al 1924: un approccio sociologico», *Rivista di storia contemporanea*, 16 (4), (1985): 554-586.

<sup>67</sup> I maestri non videro di buon occhio nemmeno l'istituzione di un ulteriore canale formativo, i ginnasi magistrali, cui si accedeva con la licenza degli studi ginnasiali, nel timore incentivassero un eccessivo afflusso alla professione. In effetti, negli anni successivi, e non solo per colpa dei ginnasi, la crisi magistrale cambiò di segno, trasformandosi in disoccupazione.

timide e sottomesse alle autorità, sugli sviluppi e sull'incisività dell'organizzazione.

Era una valutazione non infondata, che trascurava però il maturare tra le insegnanti della consapevolezza dei propri diritti, non solo in campo scolastico, come testimoniava la recente vicenda di cui erano state protagoniste dieci maestre marchigiane, che nel 1906 chiesero e in prima istanza ottennero l'iscrizione nelle liste elettorali, nell'ambito di una campagna internazionale per il voto alle donne.<sup>68</sup>

D'altro canto, anche le maestre più impegnate nell'organizzazione e legate al nascente movimento emancipazionista erano emarginate, tanto che diedero vita a gruppi femminili magistrali autonomi in alcune città, cui si contrapposero gruppi che si autodefinivano «maschilisti» e chiedevano di riservare le scuole maschili ai maestri.<sup>69</sup>

## EPILOGO. DALLA GUERRA AL FASCISMO

Alla vigilia della guerra la frantumazione della «classe» è percepibile anche dalle contese tra microgruppi e addirittura dalle rivalità personali, emersi in occasione di alcune competizioni elettorali. Particolarmente insidioso fu il conflitto generazionale, che divenne presto uno scontro di valori e di culture, oltre che di prospettive politiche. Da tempo le autorità scolastiche segnalavano l'inquietudine degli insegnanti più giovani, scontenti, litigiosi, «pronti a fare appello, più o meno opportunamente alle organizzazioni di classe»:<sup>70</sup> un giudizio proprio della borghesia colta, che secondo stereotipi consolidati attribuiva ogni manifestazione di indipendenza e attivismo politico a un itinerario di studi incompleto e superficiale, e perciò generatore di desideri insoddisfatti e di estremismo politico.

In un contesto segnato dalla polarizzazione a livello politico e sociale e dal prevalere di tendenze radicali e sindacaliste tra le forze di sinistra, affioravano anche tra i maestri posizioni favorevoli ad una lotta sindacale «dura

<sup>68</sup> La sentenza in tal senso del Tribunale di Ancona fu ribaltata dalla Cassazione: Marco Severini, *Dieci donne. Storia delle prime elettrici italiane* (Macerata: Liberilibri, 2012). Le maestre insegnavano in sedi urbane e rurali.

<sup>69</sup> Sulla questione, cfr. Barausse, *L'Unione Magistrale*, 396; De Fort, «I maestri di scuola», 208-211; Ghizzoni, *Cultura*, 302-324, e «Maestre cattoliche».

<sup>70</sup> Commissione d'inchiesta per la Pubblica istruzione, vol. I, *Relazione sui servizi della pubblica istruzione* (Roma: Tip. Forzani, 1910), 70.

e pura», volta a perseguire la difesa intransigente dei propri interessi, separati da quelli generali della scuola, senza più compromessi con il governo né preoccupazioni di guadagnarsi il favore dell'opinione pubblica.

L'attacco al riformismo gradualistico che aveva ispirato la politica dell'Umn era anche presa di distanza dall'atmosfera culturale di stampo positivista che la ispirava e nel quale la maggior parte dei maestri si erano formati. Penetrava, sia pure in avanguardie ristrette, ma dinamiche, l'eco delle correnti culturali emergenti e della loro opera di demolizione del positivismo. Ispirandosi al neoidealismo di Gentile e dei suoi allievi e sodali, e non insensibili alle tendenze irrazionaliste e vitalistiche, tali gruppi furono protagonisti di una vivace attività culturale, con la fondazione di riviste, collane pedagogiche e con iniziative sul campo, come il Gruppo d'azione per le scuole del popolo, per favorire il rinnovamento della scuola e della coscienza magistrale, elemento imprescindibile, quest'ultimo, di qualsiasi riforma scolastica. Fu però difficile coinvolgere i maestri, per il completo rivolgimento culturale, di mentalità e di prassi didattica richiesti sollecitato dall'idealismo e il linguaggio oscuro cui indulgevano i suoi divulgatori.<sup>71</sup>

Con l'ascesa alla guida dell'Umn di un socialista, Soglia, esponente della corrente riformista, ormai minoritaria nel partito, affiancato da esponenti sindacalisti, si accrebbe la confusione dei maestri, in maggioranza su posizioni politiche più moderate, che non intravedevano risultati significativi della politica di scontro frontale, e viceversa erano intimoriti dai toni minacciosi delle cosiddette «avanguardie» magistrali, giunte a minacciare l'espulsione di direttori ed ispettori e a contestare con toni irridenti il mito della «missione», pilastro su cui si reggeva l'autostima di molti insegnanti.<sup>72</sup>

Le contraddizioni si aggravarono dopo l'entrata in guerra, quando si poté misurare il distacco delle posizioni neutraliste del presidente —costretto perciò a dimettersi— da quelle della maggioranza della categoria, che pure non aveva caldeggiato l'intervento, salvo isolate avanguardie. Tranne l'esiguo gruppo socialista, fermo nel suo antimilitarismo, disposto a collaborare solo all'assistenza civile, i maestri risposero in genere con entusiasmo all'appello

<sup>71</sup> Giorgio Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra* (Brescia: La Scuola, 1983); Ester De Fort, *La cultura dei maestri, in Cultura e società negli anni del fascismo*, (Milano: Cordani, 1987), 221-226; Maria Maddalena Rossi, *Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano 1919-1941* (Brescia: La Scuola 2004).

<sup>72</sup> Barausse, *L'Unione Magistrale*, 397-428.

loro rivolto dal governo e dall'intellettualità italiana per diffondere i temi della propaganda bellica tra le nuove generazioni.<sup>73</sup> Del resto, già in occasione della guerra di Libia, sia pure con toni e sensibilità diverse, la stampa magistrale si era fatta promotrice ed eco di numerose iniziative atte ad esaltare l'impresa coloniale sui banchi di scuola.<sup>74</sup>

Tramontava così, nel ribollire dei nazionalismi —ma il fenomeno non era solo italiano— l'ideologia progressista e umanitaria di cui i maestri erano stati portatori, per lo meno nelle loro avanguardie più consapevoli, indirizzando le giovani generazioni, secondo alcuni spietati accusatori, a «un ideale slavato di uomo senza patria», imbelles e pauroso.<sup>75</sup>

Nell'educazione del sentimento nazionale e nel culto delle memorie patrie gli insegnanti ritrovarono il senso e l'orgoglio della propria missione, in nome di un patriottismo di matrice risorgimentale cui si mostrarono legati persino i maestri cattolici, superando le antiche fratture, a conferma che la costruzione di identità di parte non escludeva di per sé l'integrazione nei processi di nazionalizzazione in atto.<sup>76</sup>

Il clima di conflittualità generalizzata del dopoguerra si riverberò anche sui maestri, con la scissione dei socialisti, ove prevalsero le correnti intransigenti, che diedero vita al Sindacato Magistrale (1919), su posizioni di dura lotta di classe, e l'attacco da parte di socialisti, liberali di destra, idealisti, cattolici alle posizioni democratiche rappresentate dall'Umn, ormai pervase da fermenti nazionalisti e antioperai.

Gli equilibri politici erano ormai profondamente mutati: forte dell'affermazione del Partito Popolare (PPI), la Tommaseo aumentò i propri consensi, nonostante la diffidenza suscitata da alcuni punti programmatici del PPI, in particolare la difesa della scuola privata. Essa riuscì a penetrare specialmente tra quei settori, come le maestre, i supplenti, i cui interessi erano stati scarsamente rappresentati dall'Umn.

<sup>73</sup> Andrea Fava, «Mobilitazione patriottica, assistenza all'infanzia, educazione nazionale nella scuola elementare dell'Italia in guerra (1915-1918)», in *Un paese in guerra. La Mobilitazione civile in Italia (1914-1918)*, edd. Daniele Menozzi et al. (Unicopli: Milano, 2010); Simonetta Soldani, «Al servizio della patria. Le maestre nella Grande Guerra», *ibid.*, 183-211; Ghizzoni, *Cultura magistrale*, 334-344.

<sup>74</sup> De Fort, «I maestri elementari», 562.

<sup>75</sup> Giovanni Prezzolini, *Paradossi educativi* (Roma: La Voce, 1919), 37.

<sup>76</sup> Traniello, *Nazione*, 85.

Solo nel 1919 i maestri recuperarono una momentanea unità con la partecipazione in massa allo sciopero proclamato dalle tre organizzazioni magistrali contro l'erosione degli stipendi provocata dall'inflazione. Sotto la spinta delle difficoltà economiche, gli insegnanti finivano col riconoscersi eguali agli altri lavoratori e ad adottarne i metodi di lotta.

Si trattava di una tappa importante nella storia della categoria, che sanciva il superamento della visione del maestro a un tempo missionario e funzionario pubblico, pago delle soddisfazioni che gli venivano dai suoi alti compiti e tenuto alla devozione nei confronti del governo. La solidarietà raggiunta era però momentanea e, d'altro canto, l'iniziativa suscitò reazioni indignate, in particolare nella cerchia di Gentile e dei suoi, convinti che lo Stato non dovesse dare ascolto al ricatto dei sindacati, le cui richieste ritenevano espressione di interessi particolari e corporativi. Gli insegnanti potevano ottenere il miglioramento delle proprie condizioni economiche e giuridiche solo rendendosi degni.

La presa del potere da parte del fascismo consentì a Gentile di mettere in atto i suoi propositi. Nella sua riforma, operò infatti una completa riconversione della formazione, elevando la scuola normale, divenuta istituto magistrale, al livello delle altre scuole secondarie. Essa perdeva i caratteri professionalizzanti, divenendo una selettiva scuola di cultura, grazie all'inserimento del latino e della filosofia. Solo la cultura, secondo Gentile, critico della metodica e della cosiddetta pedagogia scientifica, era in grado di potenziare l'attività spirituale e orientare l'opera educativa, rendendo l'insegnante «ostetrico di coscienze», capace cioè di guidare il processo di autoformazione della personalità degli allievi.<sup>77</sup>

Gli insegnanti, privati delle loro rappresentanze negli organi dell'amministrazione scolastica, strettamente sorvegliati dai direttori didattici, avevano il dovere di studiare e di obbedire, ma anche di conformarsi alla nuova realtà politica. Gentile era consapevole che la maggior parte dei maestri era estranea sia all'idealismo,<sup>78</sup> sia al fascismo, nel quale videro

<sup>77</sup> Sulla progettazione e l'attuazione del disegno pedagogico neoidealista si vedano Jürgen Charnitzky, *Fascismo e scuola* (Firenze: La Nuova Italia, 1996); De Fort, *La scuola elementare*; Michel Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo* (Roma-Bari Laterza, 1980).

<sup>78</sup> Ancora alla vigilia della riforma il mercato editoriale era dominato in campo scolastico dalle opere dei positivisti: Ida Zambaldi, *Storia della scuola elementare in Italia: ordinamenti, pedagogia, didattica* (Roma: LAS, 1975), 531.

inizialmente un movimento sovversivo che ripugnava al loro spirito d'ordine, anche se il loro atteggiamento incominciò a mutare dopo la salita al potere di Mussolini, nella speranza ponesse fine ai disordini e alla brutalità dello squadrismo.

Ancora nel 1924, nelle ultime elezioni della categoria, le antiche organizzazioni raccolsero i voti del 60% del corpo insegnante, che ne apprezzava la tenace e corporativa difesa dei suoi diritti.<sup>79</sup> L'ostentato apoliticismo o il più o meno tiepido assenso al fascismo non ne evitarono tuttavia lo fine,<sup>80</sup> in un'atmosfera di minacce e violenze che colpivano gli oppositori del regime, mentre la stampa scolastica veniva condotta sotto il suo controllo.<sup>81</sup> Aveva così campo libero il sindacato fascista, la Corporazione della scuola, che fu a sua volta trasformata nell'Associazione Nazionale degli Insegnanti Fascisti (1926), perdendo le finalità sindacali per divenire organo di inquadramento e assistenza. Non era tollerabile, secondo Mussolini, che i maestri, come del resto gli altri impiegati pubblici, fossero altro che «atomi» alle dipendenze dei superiori e al servizio del regime.

Si concludeva così una fase importante, che aveva visto l'emergere e il consolidarsi di una categoria forte e numerosa, tesa ad ottenere riconoscimenti adeguati alla propria funzione. Pur se le loro aspirazioni non erano state compiutamente realizzate, in particolare quella di essere assimilati, dal punto di vista giuridico e salariale, alla categoria degli impiegati pubblici, i maestri godevano di maggiore considerazione sociale rispetto al passato, grazie all'iter di studi più regolare e a una competenza professionale più solida. Anche i governi liberali avevano riposto fiducia nei loro confronti, certi che essi sarebbero stati al loro fianco nelle scelte difficili. In effetti la maggior parte del corpo insegnante durante la guerra svolse un ruolo vitale per la tenuta del fronte interno, pronta però a presentare il conto nel dopoguerra, che vide un'esplosione delle lotte sindacali. Tuttavia l'incapacità dell'associazionismo di risolvere le latenti divisioni interne, a carattere politico, di interessi, di genere e di generazione, e il suo ripiegare su posizioni corporative ne provocarono la crisi.

<sup>79</sup> Dei, «Le elezioni».

<sup>80</sup> L'Umn e il Sindacato magistrale erano soppressi d'autorità, mentre la Tommaseo si dedicò unicamente alla formazione spirituale dei maestri, cosa che non evitò persecuzioni ai suoi soci, e si sciolse nel 1930.

<sup>81</sup> G. Chiosso, «La stampa scolastica e l'avvento del Fascismo», *History of Education & Children's Literature*, III (1), (2008): 257-282.

Gli insegnanti dovettero inoltre affrontare la dura reazione del fascismo, e il mutamento di orizzonti cui li costringeva la riforma Gentile, in nome del neoidealismo filosofico, divenuto ormai culturalmente egemone in Italia. La riforma ne scosse molte abitudini, soprattutto in relazione ai modi tradizionali di esercizio del mestiere, e alla fiducia nel metodo sperimentale, sulla base dei principi della pedagogia positivista appresa nelle scuole normali e dalle rubriche didattiche delle riviste di categoria. La valorizzazione culturale e sociale che essa prometteva e in parte assicurò, elevando gli studi necessari per accedere all'insegnamento, fu però controbilanciata dal ferreo inquadramento dei maestri nei ranghi del regime, che li utilizzò per diffondere la propria ideologia, ne soffocò l'autonomia e l'iniziativa, asservì la stampa magistrale. Fu messa in discussione anche la laicità dei maestri, costretti da Gentile a insegnare la religione cattolica.

Il Fascismo inoltre frenò le possibilità di carriera per le maestre e le ancorò allo stereotipo della maestra-madre, modello di austerità morale, ponendo fine ai fermenti emancipazionisti che erano maturati in alcune protagoniste dell'associazionismo. ■

#### **Nota sull'autore:**

ESTER DE FORT è professore ordinario di Storia Contemporanea all'Università di Torino (Dipartimento di Studi Storici), e presidente del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Storiche. Ha compiuto ricerche sulle politiche educative nel regno di Sardegna e in Italia nel XIX e XX secolo. Tra i suoi interessi di ricerca vi è inoltre la storia del Risorgimento italiano e l'esilio politico nel XIX secolo, e in particolare dopo le rivoluzioni europee del 1848-1849. Ha pubblicato, tra l'altro, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del Novecento* (Bologna: Il Mulino, 1995); *La scuola elementare dall'unità alla caduta del fascismo* (Bologna: Il Mulino, 1996); «L'instruction secondaire sous la Royauté sarde de la Restauration à l'Unité», in *Une école à la mesure des Alpes. Contribution à une histoire de l'enseignement secondaire* (Presses Universitaires de Grenoble: Grenoble, 2009); «La scuola e il progetto della formazione degli italiani», *Le Carte e la Storia*, 2 (2011): 45-59; «Une fraternité difficile. Exil et associationnisme dans le royaume de Sardaigne après 1848», in *Exil et fraternité en Europe au XIX<sup>e</sup> siècle*, edd. C. Brice e S. Aprile (Bordeaux: Ed. Bière, 2013). È membro del CISUI (Centro per la Storia delle Università Italiane); del CSSUT (Centro per lo Studio della Storia dell'Università di Torino); socio effettivo della «Deputazione Subalpina di Storia Patria»; membro del Comitato Direttivo dell'Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano (Comitato di Torino); membro del Comitato Scientifico della rivista *Risorgimento*; membro del Comitato di redazione della *Rivista di Storia dell'Università di Torino*.